

Tiffert, Mathilde

Sprachforderung im Elementarbereich unter  
Berücksichtigung des Orientierungsplans am Beispiel eines  
mehrsprachigen Kindes

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Mathilde Tiffert, 2008

**ERSTE STAATSPRÜFUNG  
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN  
(31.1.2008)**

**AN DER  
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG  
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN  
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

**WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT**

Mathilde Tiffert

**THEMA:**

Sprachförderung im Elementarbereich unter Berücksichtigung des  
Orientierungsplans am Beispiel eines mehrsprachigen Kindes

**THEMA VEREINBART MIT REFERENTIN** Prof'in Dr. Iris Füssenich

**KORREFERENTIN** Prof'in Dr. Kerstin Merz-Atalik



*„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“*

Ludwig Wittgenstein (1889-1951)



## Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
<b>I Ayla</b>	<b>12</b>
1 Was kann Ayla?	12
2 Was muss Ayla noch lernen?	13
3 Was kann Ayla als Nächstes lernen?	14
<b>II Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten</b>	<b>15</b>
1 Der gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen	16
1.1 Ziele	16
1.2 Das Prinzip der ganzheitlichen Förderung	17
1.3 Bildungsbereiche	17
1.4 Gestaltung der pädagogischen Arbeit / Qualitätsentwicklung	18
1.5 Bedingungen für die Umsetzung der Bildungsziele	20
1.6 Optimierung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich	20
2 Gestaltungsfreiheiten der Länder und der einzelnen Einrichtungen	21
3 Der Orientierungsplan in Baden-Württemberg	22
3.1 Ziele	22
3.2 Das Prinzip der ganzheitlichen Förderung	23
3.3 Bildungs- und Entwicklungsfelder	25
3.4 Gestaltung der pädagogischen Arbeit / Qualitätsentwicklung	29
3.5 Bedingungen für die Umsetzung der Bildungsziele	30
3.6 Optimierung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich	31
3.7 Verbindlichkeitsgrad und Freiräume	32
4 Sprache bzw. Sprachförderung im Orientierungsplan	33
5 Orientierungsplan für Kinder mit Förderbedarf	36
6 Kooperation mit Fachdiensten	37
7 Dokumentation von Bildungsprozessen	38
7.1 Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren	39
7.2 Bildungs- und Lerngeschichten	41
7.2.1 Lerndispositionen	41
7.2.2 Anwendung des Verfahrens	42
8 Umsetzung des Orientierungsplans und Sprachförderung in Reutlingen	44

<b>III</b>	<b>Situation mehrsprachiger Kinder in Kindergarten und Schule</b>	<b>47</b>
1	Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in Baden-Württemberg	47
2	Ergebnisse der PISA-Studien	49
2.1	In Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund	49
2.2	In Bezug auf den Elementarbereich	50
3	Heterogenität der Gruppe „Kinder mit Migrationshintergrund“	51
<b>IV</b>	<b>(Zweit-) Spracherwerb und Sprachförderung im Elementarbereich</b>	<b>52</b>
1	(Erst-) Spracherwerb	52
1.1	Erstsprache	52
1.2	Bedeutung von Formaten für den Bedeutungserwerb	53
2	Deutsch als Zweitsprache	55
2.1	Theorien des Zweitspracherwerbs	56
2.2	Was folgt aus den Theorien des Zweitspracherwerbs für die Sprachförderung?	60
2.3	Typische Sprachschwierigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund	61
2.4	Entwicklungsbedingte Sprachstörungen und Mehrsprachigkeit	64
3	Sprachförderung und Sprachtherapie im Elementarbereich	68
3.1	Sprachförderung – Sprachtherapie. Wo liegen die Unterschiede und welches Kind benötigt was?	68
3.2	Der Ansatz der entwicklungsproximalen Sprachtherapie	69
3.3	Zusammenhang von Spiel und Sprache	72
3.3.1	Spielentwicklung	73
3.3.2	Spielentwicklung und Sprachentwicklung	77
3.3.3	Spiel in der Sprachtherapie	83
3.4	Interkulturelle Erziehung	83
3.5	Diagnostik	85
<b>V</b>	<b>Sprachtherapie mit Ayla</b>	<b>89</b>
1	Das Kinderhaus in der Benzstraße	89
1.1	Konzept	89
1.2	Orientierungsplan	90
1.3	Sprachförderung	90
2	Kooperation mit Fachdiensten	91
3	Sprachtherapie	91
3.1	Ablauf und Inhalte der Sprachtherapie	92
3.2	Aylas Spielverhalten	93
3.3	Aylas Kommunikationsverhalten (in der Sprachtherapie / in offenen Spielsituationen)	95

3.4 Analyse freier Sprachproben	96
4 Austausch / Kooperation mit der Einrichtung (Bildungs- und Lerngeschichten)	104
4.1 Bildungs- und Lerngeschichte „Bilderbuchbetrachtung und Memory“	105
4.2 Bildungs- und Lerngeschichte „Puzzle“	112
<b>VI Resümee</b>	122
Literatur	127
Anhang	135





## Einleitung

Sprachförderung ist bildungspolitisch gesehen ein aktuelles Thema. Auch die frühkindliche Bildung gewinnt immer mehr an Bedeutung, der Begriff der Schulreife oder Schulfähigkeit taucht wieder auf, es ist die Rede vom frühen Fremdsprachenlernen, von Zeitfenstern, die zum Lernen genutzt werden müssen, usw. Die Lernpotenziale der ersten Lebensjahre werden also in den letzten Jahren besonders betont und Kinder sollen darum nicht mehr zurückgestellt, sondern lieber frühzeitig eingeschult werden.

Andererseits scheinen immer mehr Kinder an Sprachentwicklungsstörungen zu leiden. Dies sind die Gründe, warum in den verschiedenen Bundesländern Rahmenpläne für den Elementarbereich und Sprachtests (meist ein Jahr vor der Einschulung) eingeführt werden. Kindertageseinrichtungen werden mit einer Vielzahl neuer (oder vermeintlich neuer) Aufgaben konfrontiert: Einführung und Umsetzung der neuen Rahmenpläne, Sprachförderung, Bildungsdokumentation etc.

In dieser Arbeit gehe ich auf einen dieser Rahmenpläne, den „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten“ ein.

Spätestens seit der PISA-Studie ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem vernachlässigt werden. Viele von ihnen kommen mit geringen oder gar keinen Deutschkenntnissen in den Kindergarten. In der Schule verlieren sie wegen ihrer sprachlichen Defizite den Anschluss. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache können jedoch unmöglich innerhalb von maximal drei Jahren in der Kindertageseinrichtung denselben Sprachstand im Deutschen erlangen wie Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Darum muss Sprach- beziehungsweise Deutschförderung Aufgabe von Kindergarten und Schule sein.

Der Begriff „Sprachförderung“, wie ich ihn im Titel der Arbeit formuliert habe, schließt Zweierlei ein, nämlich sowohl die allgemeine Sprachförderung im Alltag eines jeden Kindes, im Elternhaus und in der Kindertageseinrichtung, als auch die Sprachtherapie, die individuell an den Stärken, Schwächen und Interessen des Kindes ansetzt und nur von Experten durchgeführt werden kann. Was sich genau hinter diesen beiden Begriffen verbirgt, werde ich in Kapitel IV.3.1 ausführlich behandeln.

In den vergangenen Jahren entstand eine Vielzahl von Sprachförderprogrammen und Trainingsprogrammen für den Elementarbereich. Diese stehen aber im Widerspruch zum

Ansatz des Kindergartens, der von der Individualität des einzelnen Kindes und seines Lernens ausgeht, und sind daher umstritten. Darum gehe ich innerhalb dieser Arbeit nicht auf sie ein. Vielmehr möchte ich auf die Sprachförderung beziehungsweise -therapie im Dialog mit dem Kind eingehen. Dies tue ich anhand eines Fallbeispiels, des vierjährigen mehrsprachigen Mädchens Ayla.

Im ersten Kapitel meiner Arbeit stelle ich Ayla<sup>1</sup> vor, der ich im Sommersemester 2007 im Rahmen des sprachtherapeutischen Praktikums und im Wintersemester 2007/08 im Rahmen dieser Arbeit Sprachtherapie gegeben habe. Dabei folge ich dem Ansatz „Blick auf das Kind“ von Mechthild DEHN. Darin wird durch die drei Fragen „Was kann das Kind schon?“, „Was muss es noch lernen?“ und „Was kann es als nächstes lernen?“ der Blick auf das Können des Kindes gelenkt (DEHN 1994, 19ff). Die Beschreibung von Ayla bezieht sich auf ihren Entwicklungsstand zu Beginn meiner Förderung im Wintersemester.

Besondere Berücksichtigung findet im Kapitel II der „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten“. Zuerst vergleiche ich ihn mit dem gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, dann arbeite ich die Aspekte Sprache und Sprachförderung, Kooperation mit Fachdiensten und seine Tauglichkeit für Kinder mit Förderbedarf heraus. Ein weiterer Teil dieses Kapitels ist die Dokumentation von Bildungsprozessen anhand des Konzepts der Bildungs- und Lerngeschichten.

Ziel dieser Arbeit ist es, an einem Fallbeispiel Sprachtherapie anhand eines interaktionistischen Ansatzes vorzustellen. Bevor ich dies tue, gehe ich auf verschiedene Grundlagen ein. Diese sind, in Kapitel III, die Situation mehrsprachiger Kinder in Kindergarten und Schule, sowie, in Kapitel IV beschrieben, Grundlagen des kindlichen Erst- und Zweitspracherwerbs.

Weitere Grundlagen für die Durchführung der Sprachtherapie werden in Kapitel IV gegeben. Diese umfassen die Bedeutung von Formaten für den Spracherwerb, den inszenierten Spracherwerb, den Zusammenhang von Sprache und Spiel und die Berücksichtigung des Konzepts der interkulturellen Erziehung. Abschließend mache ich noch einige Bemerkungen zur Diagnostik.

In dieses vierte Kapitel fließen an geeigneten Stellen konkrete Beispiele aus der

---

<sup>1</sup> Name geändert

Therapie mit Ayla ein. Diese Passagen erscheinen kursiv und eingerückt. Ihnen sind teilweise Transkriptionen von Dialogen beigelegt, die ich nach dem HIAT-Verfahren, also in Partiturnotation, niedergeschrieben habe. Ergänzungen zu den Äußerungen, die sich auf die sprachliche oder stimmliche Ebene beziehen (z.B. singen, lachen, Intonation, Lautstärke), habe ich kursiv in die Verbalspur eingetragen. Handlungen, die weder aus der Beschreibung der Ausgangssituation noch aus dem Gesprochenen erkennbar werden, finden sich auf der zweiten Spur. A steht für Ayla, T für mich. Pausen sind durch (...) markiert, gedehnte Vokale durch ( : ) .

Kapitel V schließlich stellt den Praxisteil der Arbeit dar. Hier beschreibe ich konkret die Sprachtherapie mit Ayla. Dabei stelle ich zuerst kurz das Kinderhaus in der Benzstraße in Reutlingen vor, bevor ich auf verschiedene Aspekte der Therapie eingehe, die noch nicht in Kapitel IV behandelt wurden.

## **I. Ayla**

Ayla ist ein vier Jahre altes Mädchen. Sie kam in Zypern zur Welt, die Sprache, die vorwiegend in der Familie gesprochen wird, ist Türkisch. Aufgewachsen ist sie in Deutschland, sie lebt bei ihren Eltern und hat einen sechs Jahre alten Halbbruder, der bei seiner Großmutter lebt. Seit September 2006 besucht Ayla regelmäßig das Kinderhaus. Zuerst hatte sie einen Platz in der Regelgruppe, seit September 2007 wird sie zu 75 Prozent betreut, das heißt, sie besucht zweimal in der Woche bis 17 Uhr den Kindergarten, an den übrigen Tagen ist sie nur vormittags da.

Ich lernte Ayla in meinem sprachtherapeutischen Praktikum im Sommersemester 2007 kennen. Gemeinsam mit einer Kommilitonin führte ich wöchentlich 30 Minuten Sprachtherapie mit ihr durch. Im Wintersemester 2007/08 führte ich die Sprachtherapie im Rahmen dieser Arbeit fort. Da ich sie einmal in der Woche während des ganzen Vormittages in ihrem Kindergartenalltag begleitete und die Sprachtherapie nicht nur in der Einzelsituation mit ihr stattfand, konnte ich sie besser und in unterschiedlichen Situationen kennen lernen, was auch für die Therapie förderlich war.

### **1. Was kann Ayla?**

Während des Sommersemesters 2007 trat Ayla uns, vor allem zu Beginn, sehr zurückhaltend entgegen. Am Anfang des Semesters wollte sie oft gar nicht zur Therapie mitkommen, sie versteckte sich immer wieder vor uns und kam nur mit, wenn sie bei einer Erzieherin auf dem Schoß sitzen konnte. Dies besserte sich jedoch nach einigen Malen, sodass sie allein und freiwillig mit uns kam. Während der Therapie schwieg sie meistens, kommunizierte aber nonverbal immer mehr mit uns und zeigte auch bald keine Scheu mehr. Außerhalb der Therapie sprach sie mit uns, war jedoch aufgrund ihres geringen Wortschatzes schwer zu verstehen.

Im Wintersemester 2007/2008 hatte ich Gelegenheit, Ayla anders kennen zu lernen. Von da ab erscheint sie mir nicht mehr schüchtern, sondern zeigt auch oft, dass sie weiß, was sie möchte beziehungsweise nicht möchte. Sie kann sich trotz ihres geringen deutschen Wortschatzes durch Gestik und Mimik gut mitteilen. Dabei unterstützt sie ihr Zeigen mit dem Finger mit sprachlichen Äußerungen wie „guck“, „guck mal“, „des da“ oder „so machen“. Manchmal stellt sie pantomimisch dar, was sie mitteilen möchte.

Sie hat eine beste Freundin, mit der sie sich überwiegend auf Türkisch unterhält, und

interessiert sich für das Malen, Puzzeln sowie für Regelspiele wie z. B. Memory. Bei diesen Tätigkeiten zeigt sie eine hohe Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer.

Sie interessiert sich für Tiere, insbesondere für Katzen und für Tierbabys. Oft erzählt sie von ihrer Katze. Bücher und Puzzle mit Katzen oder anderen Tieren interessieren sie besonders.

Ayla kennt den Spielablauf von Memory und kann sich an die Regeln halten. Dies gelingt ihr in der Therapiesituation problemlos, im Spiel mit anderen Kindern verfällt sie jedoch manchmal in alte Muster und hält sich nicht an die Spielregeln.

## **2. Was muss Ayla noch lernen?**

Da Ayla die deutsche Sprache erst lernt, seitdem sie im Kindergarten ist, hat sie in diesem Bereich noch einen hohen Lernbedarf. Dies betrifft vor allem die Bereiche der Semantik, Pragmatik und Grammatik.

Ihr Sprachverständnis ist außerhalb eines situativen Kontextes eingeschränkt. So orientiert sie sich oft daran, was die anderen Kinder tun, oder sie reagiert nicht auf Aufforderungen. Wenn sie etwas nicht versteht, aber an der Intonation erkennt, dass es sich um eine Frage handeln muss, antwortet sie meist pauschal mit „ja“, anstatt nachzufragen oder mitzuteilen, dass sie es nicht verstanden hat. Sie fragt auch nicht nach Begriffen, eine Fähigkeit, die für die Erweiterung des Wortschatzes unerlässlich ist.

Ayla hat im Wintersemester gezeigt, dass sie Handlungen besser sprachlich begleiten kann, als sie uns im Sommersemester gezeigt hat, diese Fähigkeit ist jedoch auch noch auszubauen. Das sprachliche Begleiten von Handlung ermöglicht, semantische, pragmatische und grammatische Fähigkeiten zu erweitern, und ist somit die Grundlage für ein späteres kontextunabhängiges Sprechen.

Ayla spricht hauptsächlich in Ein- bis Dreiwortäußerungen, bei denen oft das Verb fehlt („Baby des“, „Katze so“, „Meine Mama Katze“), oder in festen Redewendungen („Guck mal“). Sie verwendet keine Artikel und zeigt keine Subjekt-Verb-Kongruenz („ich essen“, „du so machen“).

Betrachtet man Aylas Spielverhalten, fällt auf, dass sie sich immer mit denselben Spielen beschäftigt. So macht sie immer dasselbe Puzzle oder spielt immer dasselbe Memory. Sie malt auch sehr viel. Diese Tätigkeiten geben ihr wahrscheinlich Sicherheit und sind, mit Ausnahme vom Memory, allein durchführbar, sodass sie dabei mit niemandem Kontakt aufnehmen muss und gleichzeitig dabei nicht unterbrochen wird.

### **3. Was kann Ayla als Nächstes lernen?**

Aus den Punkten I.1 und I.2 können Ziele für die Sprachtherapie mit Ayla entwickelt werden. Deren Schwerpunkt sollte auf der semantischen und pragmatischen Ebene liegen, das heißt einerseits sollte ihr ein Wortschatz, der sich an ihrer Lebenswelt, ihren Themen und Interessen orientiert, angeboten werden, andererseits sollte sie Strategien erlernen, die ihr ermöglichen, ihren Wortschatz selbstständig zu erweitern.

Dies geschieht in Form eines „inszenierten Spracherwerbs“ (vgl. IV.3.2), so dass Ayla im gemeinsamen Handeln ihre sprachlichen Fähigkeiten erweitern kann. Den Handlungsrahmen stellen ihre Interessen, also beispielsweise das Memory-Spielen, das Malen oder Puzzeln. Dabei werden Themen wie Tiere oder Farben (beim Malen) thematisiert, aber auch neue angeboten.

Durch die Vorgabe gleich bleibender Sprachmuster wird Ayla der Zusammenhang von Handlung und Sprache und die Struktur des Deutschen deutlich und sie erhält die Möglichkeit, die Handlung sprachlich zu begleiten und immer mehr mitzugestalten.

Die Sprachtherapie soll jedoch nicht nur in Einzelsituationen stattfinden, sondern auch das Zusammenspiel mit anderen Kindern soll gefördert werden, da es darum geht, dass Ayla sich im Kindergartenalltag besser verständigen und dort von und mit anderen Kindern lernen kann. Das Beherrschen von Regelspielen wie beispielsweise Memory ermöglicht ihr auch, mit Kindern, deren Erstsprache nicht Türkisch ist, Kontakt aufzunehmen und zu spielen.

## **II. Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten**

Der Elementarbereich ist die erste Stufe des institutionalisierten Erziehungs- und Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Er umfasst alle Einrichtungen, die die Familie in der Erziehung der Kinder vom 3. bis 6. Lebensjahr unterstützen und ergänzen (Kindergarten, Kindertagesstätte). Im Unterschied zur Vorschulerziehung der 60er Jahre stellt der Elementarbereich seit 1970 eine eigenständige Bildungsstufe dar, in der Kinder in ihrer motorischen, kreativen, emotionalen, sozialen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung gefördert und unterstützt werden (vgl. LEIST 2003, 673). Der Deutsche Bildungsrat hielt damals fest:

Es ist ein Grundprinzip der Erziehungsarbeit im Elementarbereich, dass die Lernprozesse an die Entwicklungs- und Lerngeschichte jedes Kindes anknüpfen. Es würde einen Rückfall in ein normatives Entwicklungsdenken bedeuten, wenn man sich darum bemühen würde, diese Unterschiede so schnell wie möglich einzuebnen.

(Deutscher Bildungsrat 1970, 111)

Dennoch gab es, im Gegensatz zu anderen Staaten, kein Curriculum für den Elementarbereich. Eine OECD-Studie von 2001 nannte verschiedene Gründe (Bildung als gesellschaftliche Ressource, Bedeutung des frühen Lernens, vergleichbare Bildungserfahrungen für alle Kinder, Orientierung und Unterstützung für die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern) für die Einführung eines offiziellen Curriculums.

2004 wurde daraufhin in Deutschland von der Jugend- und der Kultusministerkonferenz ein „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ verabschiedet, der die Grundlage für die Rahmenpläne für den Elementarbereich der deutschen Bundesländer bildet. Diesen stelle ich im Anschluss vor.

Ferner vergleiche ich diesen gemeinsamen Rahmen mit dem baden-württembergischen Orientierungsplan, bevor ich auf die dort beschriebenen Inhalte im Rahmen des Bildungs- und Entwicklungsfeldes Sprache und auf das Projekt „wissenschaftliche Begleitung der Implementierung des Orientierungsplans, Schwerpunkt Frühförderung“ eingehe. Dann erläutere ich die Kooperation mit Fachdiensten innerhalb des Projekts und beschreibe die Dokumentation von Bildungsprozessen mit den Bildungs- und Lerngeschichten.

Abschließend gehe ich noch auf die Umsetzung des Orientierungsplans und auf Sprachförderung in Reutlingen ein.



## **1. Der gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen**

In diesem gemeinsamen Beschluss der Kultus- und der Jugendministerkonferenz, der für alle Bundesländer gilt, geht es darum, den Rahmen über Bildungsziele zu formulieren, um so „wesentlich zur Verwirklichung der Bildungs- und Lebenschancen der Kinder in den Tageseinrichtungen des Elementarbereichs“ (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 / Beschluss der Kultusminister-konferenz vom 03./04.06.2004, 2) beizutragen. Er gibt den Bundesländern einen Rahmen vor, der die „Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen“ darstellt und „der durch die Bildungspläne auf Landesebene konkretisiert, ausgefüllt und erweitert wird.“

Innerhalb des gemeinsamen Rahmens gehen alle Länder „eigene, den jeweiligen Situationen angemessene Wege der Ausdifferenzierung und Umsetzung“ (ebd., 2). Diese Bildungspläne stellen jedoch nur Orientierungsrahmen dar, die von den einzelnen Tageseinrichtungen, je nach lokalen, träger- oder einrichtungsspezifischen Eigenheiten , ausgelegt werden können.

Im Folgenden erläutere ich die einzelnen Unterpunkte des gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.

### **1.1 Ziele**

Die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ werden weder voneinander abgegrenzt noch genau definiert. Sie werden als ein Ablauf im sozialen Kontext, als einen Prozess gesehen, der alle Aspekte der Persönlichkeit des Kindes umfasst. Durch Interaktion mit seinem sozialen Umfeld eignet sich das Kind die Welt an und konstruiert Sinn.

Im Vordergrund steht hier für den Elementarbereich „die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren und darauf vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen.“ (ebd., 3)

Dabei werden zwar Aufgaben und zu erbringende Leistungen von Seiten der Tageseinrichtung formuliert, nicht aber Qualifikationsniveaus, die die Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen haben.

## 1.2 Das Prinzip der ganzheitlichen Förderung

Das pädagogische Programm einer Kindertageseinrichtung hat sich nicht an Schulfächern oder Wissenschaftsdisziplinen zu orientieren, sondern am Prinzip der ganzheitlichen Förderung. Dennoch werden die Angebote durch die Beschreibung von Themenfeldern konkretisiert. Die inhaltlichen Förderschwerpunkte in den Rahmenplänen durchdringen sich gegenseitig. Als besonders geeignet für das ganzheitliche Lernen wird die Projektarbeit genannt. Als wichtige Aspekte für die ganzheitliche Förderung gelten folgende Querschnittsaufgaben:

- lernmethodische Kompetenz,
- entwicklungsgemäße Beteiligung von Kindern an den Entscheidungen, die ihr Leben in der Einrichtung betreffen,
- interkulturelle Bildung,
- geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit,
- spezifische Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken und (drohender) Behinderung,
- Förderung von Kindern mit besonderer Begabung (vgl. ebd., 4).

## 1.3 Bildungsbereiche

Die Bildungsbereiche sind als Aufforderung an alle Kindertageseinrichtungen und das pädagogische Personal zu verstehen, die Bildungsmöglichkeiten des Kindes in diesen Bereichen zu beachten und zu fördern (vgl. ebd., 4).

- *Sprache, Schrift, Kommunikation*

In diesem Bildungsbereich wird die Bedeutung persönlicher Beziehungen und Kommunikation für die Sprachförderung betont. Außerdem wird ein Schwerpunkt auf Literacy gelegt.

- *Personale und soziale Entwicklung, Werte-Erziehung/religiöse Bildung*

Dieser Bereich betrifft soziale Kompetenzen und orientierendes Wissen, ferner die Auseinandersetzung und Identifikation mit Werten und Normen sowie die Thematisierung religiöser Fragen.

- *Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik*

Hierbei geht es darum, dem kindlichen Interesse an Erscheinungen der belebten und unbelebten Natur sowie dem Experimentieren und Beobachten gerecht zu werden. Daran können die Kinder einen entwicklungsgemäßen Umgang mit Zahlen, Mengen

und geometrischen Formen und mathematische Vorläuferkenntnisse und -fähigkeiten erwerben. Auch der Umgang mit (informations-) technischen Geräten gehört zu diesem Bildungsbereich.

– *Musische Bildung/Umgang mit Medien*

Dieser Bereich umfasst ästhetische Bildung, musikalische Früherziehung und künstlerisches Gestalten. Dadurch wird unter anderem die kulturelle Einbettung des Kindes gestärkt und die interkulturelle Begegnung und Verständigung unterstützt. Der Umgang mit Medien soll zu Medienkompetenz führen, die den Kindern erlaubt, Medien zweckmäßig und kreativ zu nutzen.

– *Körper, Bewegung, Gesundheit*

Hier lernt das Kind, Verantwortung für sein körperliches Wohlbefinden und seine Gesundheit zu übernehmen. Gesundheitliche Bildung ist ein durchgängiges Alltagsprinzip in der Kindertageseinrichtung und spielt auch in der Zusammenarbeit mit Eltern und Kooperationspartnern eine große Rolle.

– *Natur und kulturelle Umwelten*

Umweltbildung betrifft Bereiche wie Naturbegegnung, Gesundheit, Werthaltungen, Freizeit- und Konsumverhalten. Dabei kommt dem Einsatz für eine gesunde Umwelt in der Lebenswelt der Kinder große Bedeutung zu.

Dies wird durch Begegnung mit der Natur und verschiedenen kulturellen Umwelten realisiert (vgl. ebd., 4f).

#### **1.4 Gestaltung der pädagogischen Arbeit /Qualitätsentwicklung**

Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit sind immer die Interessen, Themen und Fragen der Kinder, deren Stärken und Schwächen in dem jeweiligen Bildungsbereich ermittelt werden. Außerdem wird beobachtet, wie sie Anregungen aufnehmen und sich damit beschäftigen.

Die kindlichen Entwicklungsprozesse werden systematisch beobachtet und dokumentiert.

Aufgabendimensionen:

– *Pädagogische Grundprinzipien*

Das Kind und seine Interessen sind die Bezugspunkte jedes erzieherischen Denkens und Handelns. Der Erwachsene hilft dem Kind, sich durch vielfältige Anregungen zu entfalten. Er begleitet und steuert informelle, erkundende und spielerische Lernformen. Bildung ist geprägt von Bewegungs- und Sinneserfahrungen. Die Lernangebote sollen

Lust am Lernen wecken und der kindlichen Entwicklung gemäß sein.

Durch ein entspanntes Lernklima sollen Erlebnisfähigkeit und Aufnahmebereitschaft entfaltet sowie erkundendes und entdeckendes Verhalten (Staunen, gezieltes Fragen, Infragestellen) gefördert werden.

Die pädagogische Arbeit bedarf der Evaluation (ebd., 6).

- *Rolle der Fachkräfte*

Die pädagogischen Fachkräfte „leiten und organisieren die Forschungswerkstatt Kindertageseinrichtung“ (ebd., 6). Dabei regen sie die Kinder dazu an, die Welt zu erkunden; sie versuchen, ihr Interesse zu wecken, und führen sie an Themen heran.

Die pädagogische Arbeit ist von „emotionaler Wärme, Einfühlungsvermögen, Klarheit, Echtheit, Verlässlichkeit und der Befriedigung des kindlichen Strebens nach Bindung und Autonomie“ (ebd., 6) geprägt.

Es herrschen klare Verhaltensregeln und die Fachkraft hat zu jedem Kind eine individuelle, persönliche Beziehung.

- *Rolle des Elternhauses*

Fachkräfte und Eltern arbeiten partnerschaftlich zusammen. Dies zeigt sich in regelmäßigen Gesprächen und in Informations- und Bildungsangeboten für die Eltern (ebd., 6).

- *Gruppe als (soziales) Lernfeld, Rolle der Peers*

Die Zusammenstellung der Gruppen spielt eine wichtige Rolle, um soziale Ausgrenzung zu vermeiden. Individuelle Unterschiede werden nicht nur erkannt, sondern auch anerkannt und in organisatorischer und pädagogischer Hinsicht berücksichtigt. Bildungsangebote stehen allen Kindern offen. Soziale und kulturelle Vielfalt wird als Chance betrachtet.

Das pädagogische Angebot wird nach dem Prinzip der inneren Differenzierung gestaltet (vgl. ebd., 7).

- *Funktion der Räume / Gestaltung des Außengeländes*

Das Konzept der inneren Differenzierung kommt auch im Raumkonzept zum Ausdruck, das sowohl genug Platz für Bewegung bietet, als auch individuelle Lernprozesse anregt und Rückzug und Geborgenheit ermöglicht.

Die Gestaltung des Außengeländes soll sich an der Natur orientieren.

- *Gemeinwesenorientierung, Kooperation und Vernetzung*

Hierbei spielt vor allem die Vernetzung mit anderen Kindertageseinrichtungen und der Grundschule eine Rolle. Außerdem sollte „mit kulturellen, sozialen,

umweltpädagogischen und medizinischen Einrichtungen und Diensten, mit der politischen Gemeinde, den Pfarr- und Kirchengemeinden, mit familienunterstützenden Einrichtungen der Jugendhilfe, mit Arztpraxen und dem Gesundheitsamt“ (ebd., 7) kooperiert werden.

Die Kindertageseinrichtungen sollen darauf hinarbeiten, Nachbarschaftszentren beziehungsweise Begegnungsstätten zu sein.

### **1.5 Bedingungen für die Umsetzung der Bildungsziele**

Die Entwicklung der Pläne für die Elementarbildung ist als ein langfristiges Vorhaben zu sehen, das sich ständig verbessern lässt. Dazu gehören „Phasen der Erprobung in der Praxis, Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation der pädagogischen Arbeit und die Prüfung der Bedingungen, die für die Umsetzung der Rahmenvorgaben erfüllt sein müssen“ (ebd., 8)

### **1.6 Optimierung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich**

Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Eltern arbeiten eng zusammen. Der Begriff »Schulfähigkeit« sollte gemeinsam diskutiert werden und als eine gemeinsame Entwicklungs- und Förderaufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen verstanden werden. Ziel ist dabei nicht nur das schulfähige Kind, sondern auch die kindfähige Schule.

Kindertageseinrichtungen und Grundschule haben gemeinsame pädagogische Grundlagen (Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit, Aufbau tragfähiger sozialer Beziehungen), sie berücksichtigen und respektieren jedoch auch die unterschiedlichen pädagogischen Zugangsweisen.

Die beiden Einrichtungen gestalten den Übergang gemeinsam, um die Anschlussfähigkeit der Bildungsinhalte zu gewährleisten und dem Kind die Kompetenz zu vermitteln, den Übergang aktiv zu bewältigen. Grundlage für Gespräche der Institutionen mit den Eltern bietet die Bildungsdokumentation.

Flexible Modelle des Schulanfangs sind zur individuellen Förderung und zur Fortführung des Bildungsprozesses der Tageseinrichtung geeignet.

Sprachförderung muss sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch in Grundschulen ein geltendes Prinzip sein. Das pädagogische Personal der beiden Bildungsinstitutionen besucht gemeinsame Fortbildungen, gestaltet gemeinsam Projekte und baut Kooperationsstrukturen auf. (vgl. ebd., 8f)

## **2. Gestaltungsfreiheiten der Länder und der einzelnen Einrichtungen**

Wie in Kapitel II. 1 schon beschrieben, legt der „gemeinsame Rahmen“ nur die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen dar. Er wird von den einzelnen Bundesländern durch Bildungspläne konkretisiert, ausgefüllt und erweitert (Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen 2004, 2).

Das heißt in Bezug auf die Ziele (vgl. II.1.1), dass die einzelnen Länder die Förderbereiche benennen und den Bildungsauftrag konkretisieren, ausdifferenzieren und umsetzen. Außerdem haben sie für die qualifizierte Umsetzung des Bildungsauftrags zu garantieren und legen den Altersbereich der Kinder, für den die Pläne gelten, fest (vgl. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004 2004, 3).

Bei der Umsetzung der Bildungsziele dürfen die Länder entscheiden, ob der Rahmenplan eine Empfehlung sein oder verbindlich für alle Kindertageseinrichtungen gelten soll.

Außerdem normieren die Länder innerhalb der Rahmenpläne Aufgaben und zu erbringende Leistungen der Tageseinrichtungen, nicht aber Qualifikationsniveaus, die das Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen hat (vgl. ebd., 3).

Für die Akzeptanz durch die Gesellschaft und die Qualität des jeweiligen Bildungsplans ist das Land verantwortlich, ebenso wie für die Abstimmung der Ausbildungslehrpläne der Erzieherinnen und Erzieher auf die Inhalte des Bildungsplans.

Auch für die einzelnen Einrichtungen gelten Gestaltungsfreiheiten. Die Umsetzung der Rahmenpläne soll in der Konzeption jeder Einrichtung beschrieben werden, um Reflexion und Kommunikation zu ermöglichen (ebd., 5).

Bei der Entwicklung eines Raumkonzepts soll die einzelne Tageseinrichtung „die Möglichkeiten und Grenzen von Großraumsituationen und kleinteiligen räumlichen Gliederungen [...] gegeneinander abwägen.“ (ebd., 7)

Werden innerhalb der Kooperation mit anderen Institutionen u.Ä. Personen regelmäßig oder zeitweise in die Arbeit mit den Kindern eingebunden, ist dies in der Einrichtungskonzeption darzulegen (ebd., 7).

### 3. Der Orientierungsplan in Baden-Württemberg

Baden-Württemberg legte 2006 als letztes Bundesland seinen Rahmenplan für den Elementarbereich vor. Der „Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten<sup>2</sup>“ soll Fachkräften, Eltern und Lehrkräften die Grundlagen für eine frühe und individuelle begabungsgerechte Förderung der Kinder bieten (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG <sup>2</sup>2007, 16). Bei den Bildungs- und Entwicklungsprozessen soll immer das Kind selbst im Mittelpunkt stehen. Dem liegt ein mehrperspektivisches Verständnis von Bildung und Erziehung zugrunde. Dieses ist geprägt von den wissenschaftlichen Disziplinen der Pädagogik, der Psychologie, der Neurowissenschaft und der Theologie (vgl. ebd., 19f).

Bildung und Erziehung werden als ein einheitliches, zeitlich sich erstreckendes Geschehen im sozialen Kontext betrachtet. Es umfasst die Aktivitäten des Kindes zur Weltaneignung ebenso wie den Umstand, dass diese grundsätzlich in konkreten sozialen Situationen erfolgten. Im Prozess der Weltaneignung oder Sinnkonstruktion nehmen das Kind und sein soziales Umfeld wechselseitig aufeinander Einfluss, sie interagieren. Nach diesem Verständnis tragen die Bildung des Kindes unterstützende, erzieherische und betreuende Tätigkeiten gemeinsam zum kindlichen Bildungsprozess bei.

(Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004, 3)

In den folgenden Unterkapiteln 3.1 bis 3.6 versuche ich, den Orientierungsplan auf den „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ zu übertragen und ferner aufzuzeigen, inwiefern der Orientierungsplan dem gemeinsamen Rahmen der Länder entspricht. Dazu übernehme ich die Kapitelstruktur von II. 1.

#### 3.1 Ziele

Der Orientierungsplan hat ein mehrperspektivisches Verständnis von Erziehung und Bildung. Seine Schlüsselbegriffe sind „Stärkung der Kinderperspektive, Entwicklungsangemessenheit sowie ganzheitliche Begleitung und Förderung“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG <sup>2</sup>2007, 19)

Der mehrperspektivische Ansatz lässt sich anhand von sieben Punkten näher beschreiben:

- Bildung ist ein aktiver Verarbeitungsprozess, das Kind ihr Akteur.
- Bildung beginnt mit der Geburt und dauert das ganze Leben an.
- Bildung findet in Interaktion mit der Welt und anderen Akteuren (Erziehungspersonen,

---

<sup>2</sup> Im folgenden aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur noch als „Orientierungsplan“ bezeichnet.

anderen Kindern) statt.

- Erzieherinnen und Erzieher sind Beobachter, Gestalter der räumlichen Umgebung und verantwortliche Interaktionspartner des Kindes.
- Erzieherinnen und Erzieher müssen, wenn es die Situation erfordert, lenkend eingreifen. Dies geschieht durch Anbieten von Informationen, Vorgabe von Regeln oder durch den Einsatz gezielter Fördermaßnahmen.
- Bildung wird als Prozess gesehen, sie ist vergangenheits- und zukunftsbezogen. Bildung wird verstanden als Zusammenhang von Lernen, Wissen, Wertebewusstsein, Haltungen und Handlungsfähigkeit.
- Der Kindergarten schafft in Kooperation mit der Grundschule und der Familie des Kindes die Voraussetzungen für einen Übergang in die Grundschule. Dies gilt insbesondere für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. ebd., 21ff).

### **3.2 Das Prinzip der ganzheitlichen Förderung**

Im Orientierungsplan wird immer wieder betont, dass von den Motivationen des Kindes ausgegangen wird. Darum soll man sich bei der Arbeit in Kindertageseinrichtungen immer wieder von den Fragen „Was will das Kind?“ und „Was braucht das Kind?“ leiten lassen. Deshalb orientieren sich die Bildungs- und Entwicklungsfelder auch nicht an Schulfächern, sondern an der Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation eines Kindes. Die Bildungs- und Entwicklungsfelder und die Motivationen des Kindes werden in Kapitel II.3.3 ausführlich beschrieben.

Die pädagogischen Fachkräfte gestalten eine anregungsreiche Umgebung und machen Bildungsangebote in unstrukturierten Umwelten für die Kinder zugänglich.

Das pädagogische Handeln entsteht immer aus der Interaktion mit dem Kind: einerseits gestalten die pädagogischen Fachkräfte Aktivitäten (Programme, Angebote, Projekte), andererseits reagieren sie auf die Beschäftigungen und das Engagement der Kinder (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2007, 68).

Betrachtet man den Orientierungsplan in Bezug auf die in Kapitel II.1.2 beschriebenen Querschnittsaufgaben, kommt man zu folgendem Ergebnis:

- „lernmethodische Kompetenz“: Es werden keine konkreten Kompetenzen, die das Kind erlangen soll, beschrieben, sondern das Lernen von Kindern wird beschrieben. Dies geschieht durch Erfahrung, Bilden von Regeln, mit allen Sinnen, in Interaktion mit der Umwelt, mit und von anderen und im Spiel.



Insofern soll die Kindertageseinrichtung spielerische, erkundende Lernformen (Projektarbeit, Aktivitätsangebote, Freispiel) anbieten, damit sich das Kind gemäß seiner natürlichen Entwicklung entfalten kann. Dabei geht es auch darum, das Kind zur Selbstständigkeit zu erziehen und zur Bewältigung von Alltagsaufgaben. Die intrinsische Motivation des Kindes ist zu fördern (vgl. ebd., 46).

- „entwicklungsgemäße Beteiligung von Kindern an den ihr Leben in der Einrichtung betreffenden Entscheidungen“: Diese Querschnittsaufgabe kommt im Orientierungsplan in den „Motivationen des Kindes“ im Bereich D: „Mit anderen leben“ zum Ausdruck. Dort steht, dass Regeln und Absprachen im Kindergartenalter in Prozessen entstehen und der gemeinsamen Akzeptanz bedürfen. Durch eine frühe Partizipation, z. B. durch Kinderkonferenzen, erfahren die Kinder, dass Regeln, Rituale und Traditionen von Menschen geschaffen und veränderbar sind (ebd., 72). Zu den einzelnen Bildungs- und Entwicklungsfelder werden dann Denkanstöße gegeben, die dies etwas konkreter darstellen, z. B. in „Sinn, Werte und Religion“:
  - Welche Möglichkeiten gibt es für die Kinder, Verantwortung zu übernehmen und für die Gemeinschaft einzustehen?  
[...]
  - Welche Möglichkeiten und Herausforderungen werden den Kindern geboten, sich entwicklungsgemäß an der Traditionsbildung für die Gruppe, an der Themenfindung für Projekte und an der Gestaltung des Kindergartenalltags zu beteiligen?

(ebd., 119f)

Die Querschnittsaufgaben „interkulturelle Bildung“, „geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit“, „spezifische Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken und (drohender) Behinderung“ und „Förderung von Kindern mit besonderer Begabung“ lassen sich ein Stück weit zusammen behandeln, da sie alle Ausdruck von Vielfalt und Unterschiedlichkeit sind, die im Orientierungsplan als Herausforderung und Chance gesehen werden; in Hinblick auf Geschlecht, Behinderung und Hochbegabung, sozioökonomisches Umfeld, Kultur und Religion oder chronische Krankheit. Dabei wird immer gemäß der kindlichen Entwicklung gearbeitet und von den Stärken, nicht von den Defiziten des Kindes, ausgegangen (vgl. ebd., 41f).

Zusätzlich tauchen die Aufgaben noch in verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsfeldern auf:

- „interkulturelle Bildung“: Innerhalb des Bildungs- und Entwicklungsfeldes »Sprache« ist es ein Ziel, dass die Kinder die verschiedenen Sprachen als Ausdrucksvermögen und Reichtum erfahren sollen (vgl. ebd., 94).

Beim Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sinn, Werte und Religion“ werden bei der

Festlegung der Inhalte die verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Ansichten der Familien der Kinder und die vielfältigen Lebensverhältnisse berücksichtigt (vgl. Ebd., 115).

- „spezifische Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken und (drohender) Behinderung“: Im Orientierungsplan erhält die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung eine besondere Bedeutung (vgl. ebd., 18).

Um Kinder mit Behinderungen oder chronischen Krankheiten erfolgreich zu integrieren, müssen die pädagogischen Fachkräfte über die jeweilige Behinderung oder Krankheit und über den daraus resultierenden Förderbedarf ausreichend informiert sein (vgl. ebd., 42). Die Kinder sollen zusammen auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau am gemeinsamen Gegenstand lernen (vgl. ebd. 43).

Es wird angeregt, Spielmaterial an die besonderen Bedürfnisse der Kinder anzupassen, damit ihnen eine bessere Spielentwicklung ermöglicht werden kann (vgl. ebd., 36). Kleine (im Vergleich zu anderen Kindern) Schritte in der Alltagsbewältigung und im Lernen müssen gewürdigt werden (vgl. ebd.,39). Der zusätzliche Unterstützungsbedarf von Kindern mit Beeinträchtigungen muss in Kooperation mit der Frühförderung und anderen Fachdiensten berücksichtigt werden (vgl. ebd., 50), insbesondere vor dem Schuleintritt muss mit den entsprechenden Partnern zusammengearbeitet werden (vgl. ebd., 24)

Zu den Aufgaben „geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit“ und „Förderung von Kindern mit besonderer Begabung“ finden sich im Orientierungsplan keine weiteren Hinweise.

### **3.3 Bildungs- und Entwicklungsfelder**

Die sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder orientieren sich nicht an Schulfächern, sondern an den Entwicklungsfeldern des Kindes. Die Gewichtung ändert sich entwicklungsbedingt und individuell (vgl., ebd., 65).

Der Orientierungsplan beschreibt erst jedes der Bildungs- und Entwicklungsfelder, dann stellt er jeweils Ziele dafür auf, bevor „Fragen als Denkanstöße“ formuliert werden, die bei der Umsetzung behilflich sein sollen. Im Folgenden zähle ich nur die Ziele auf, im Kapitel II.4 wird exemplarisch das Bildungs- und Entwicklungsfeld Sprache ausführlich dargestellt.

#### **● Körper**

Kinder

- erwerben Wissen über ihren Körper und entwickeln ein Gespür für seine Fähigkeiten.

- entwickeln ein erstes Verständnis für die Gesunderhaltung ihres Körpers.
- entfalten ein positives Körper- und Selbstkonzept als Grundlage für die gesamte körperliche, soziale, psychische und kognitive Entwicklung.
- bauen ihre konditionellen und koordinativen Fertigkeiten und Fähigkeiten aus.
- erweitern und verfeinern ihre grobmotorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten.
- differenzieren ihre fein- und graphomotorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten und erweitern sie.
- erfahren ihren Körper als Darstellungs- und Ausdrucksmittel für Kunst, Musik und Tanz, darstellendes Spiel und Theater.

(MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2007, 75)

## ● *Sinne*

Kinder

- entwickeln, schärfen und schulen ihre Sinne (hören, sehen, riechen, tasten, schmecken).
- erlangen durch die differenzierte Entwicklung und Nutzung ihrer Sinne Orientierungs-, Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit und lernen achtsam zu sein.
- erfahren die Bedeutung und die Leistungen der Sinne.
- nutzen alle ihre Sinne, um sich die Welt ästhetisch anzueignen, sich in ihr zu orientieren und sie mitzugestalten.
- nehmen Bilder aus Alltag, Kunst und Medien bewusst wahr und setzen sich damit auseinander.
- entwickeln vielfältige Möglichkeiten, Eindrücke und Vorstellungen ästhetisch-künstlerisch zum Ausdruck zu bringen.

(ebd., 85)

## ● *Sprache*

Kinder

- erweitern und verbessern ihre nonverbalen und verbalen Ausdrucksfähigkeiten.
- erweitern in der Verknüpfung von Sprache mit Musik, rhythmischem Sprechen und Bewegung ihre Sprachkompetenzen.
- nutzen Sprache, um mit anderen zu kommunizieren, eigene Ziele zu erreichen und mit ihren Mitmenschen zu leben.
- mit einer anderen Herkunftssprache erwerben Deutsch als Zielsprache und bauen es aus.
- erfahren unterschiedliche Sprachen als Ausdrucksvermögen und Reichtum.
- lernen Schrift als alltäglichen Teil ihrer Lebensumwelt kennen und setzen sie ein.

(ebd., 94)

## ● *Denken*

Kinder

- beobachten ihre Umgebung genau, stellen Vermutungen auf und überprüfen diese
- systematisieren und dokumentieren ihre Beobachtungen
- erkennen Muster, Regeln und Symbole, um die Welt zu erfassen
- entwickeln Mengenvorstellungen und erkennen Ziffern
- erstellen Pläne (z.B. Tagesplan, Plan eines Festes, Bauplan, Wegsskizze)
- stellen sich und ihrer Umwelt Fragen und suchen nach Antworten
- experimentieren und verfolgen eigene mathematische und technische Ideen
- reflektieren Regeln und Zusammenhänge
- haben Freude am Mitdenken
- geben ihren Gedanken, Vorstellungen, Träumen und Wünschen einen ästhetisch-künstlerischen Ausdruck.

(ebd., 103)

## ● *Gefühl und Mitgefühl*

Kinder

- entwickeln ein Bewusstsein für die eigenen Emotionen.
- lenken den Handelsimpuls, den ein Gefühl mit sich bringt, um ihm nicht wehrlos ausgeliefert zu sein.
- entwickeln einen angemessenen, sozial verträglichen Umgang mit den eigenen Emotionen.
- eignen sich Einfühlungsvermögen und Mitgefühl an, entwickeln Wertschätzung, nehmen die Gefühle anderer Menschen wahr und reagieren angemessen.
- entwickeln Einfühlungsvermögen und Mitgefühl gegenüber Tieren und der Natur.
- entwickeln ein Gespür für positives Nichtstun, Trödeln und die „Seele-baumeln-lassen“.

(ebd., 109f)

## ● *Sinn, Werte und Religion*

Kinder

- entwickeln Vertrauen in das Leben auf der Basis lebensbejahender religiöser bzw. weltanschaulicher Grundüberzeugungen.
- nehmen die Bedeutung unterschiedlicher Lebensbereiche (z.B. Naturwissenschaft, Kunst, Religion, Sprache etc.) sowie vielfältige plurale Lebensverhältnisse wahr und werden in der Hoffnung auf eine lebenswerte Zukunft gestärkt.
- erfahren und hören von der christlichen Prägung unserer Kultur.
- können in ihrem Philosophieren und/oder Theologisieren über das Leben und die Welt verständnisvolle Partner finden.
- erleben und kommunizieren Sinn- und Wertorientierungen auf elementare Weise unter Berücksichtigung vorhandener religiöser bzw. weltanschaulicher Traditionen.
- beginnen sich ihrer eigenen (auch religiösen bzw. weltanschaulichen) Identität bewusst zu werden und lernen gemeinsam ihre sozialen sowie ökologischen Bezüge in einer vielfältigen Welt mitzugestalten.
- erfahren einen Ort des guten Lebens als Heimat.

(ebd., 116)

Diese Bildungs- und Entwicklungsfelder stellen die erste Dimension der Erziehungs- und Bildungsmatrix dar. Die zweite Dimension sind die Motivationen des Kindes, die sich aus den beiden Fragen „Was will das Kind?“ und „Was braucht das Kind?“ ableiten lassen.

Diese Motivationen sind:

- *A: Anerkennung und Wohlbefinden erfahren:* Gesundheit, Geborgenheit, Selbstwirksamkeit

Damit es sich gut entwickeln kann, muss sich das Kind körperlich und seelisch wohl fühlen. Es braucht Anerkennung, Lob und Ermutigung. Nur wenn ein Kind sich geschützt und geborgen fühlt, kann es sich in der Welt als wirksam und fähig erleben und somit Selbstvertrauen erlangen.

- *B: Die Welt entdecken und verstehen* (wahrnehmen, beobachten, forschen): Das Ich, Natur und Umwelt, soziales und kulturelles Gefüge.

Sich die Welt zu erschließen ist für Kinder ein „ureigener Drang“. Grundlage dafür

ist das Bewusstsein der eigenen Herkunft und das Erleben, mit seinem kulturellen Hintergrund wahrgenommen und geachtet zu werden.

- C: *Sich ausdrücken*: nonverbal, verbal, kreativ.

Sich ausdrücken heißt, Bedürfnisse, Wünsche, Gedanken und Gefühle in eine äußere, für die Mitmenschen wahrnehmbare Gestalt zu bringen. Dies kann verbal, nonverbal oder kreativ geschehen.

- D: *Mit anderen leben*: Regeln, Rituale, Traditionen.

Der Mensch ist ein soziales Wesen und erlebt in der Gemeinschaft Anerkennung und Wertschätzung. Dazu sind Regeln und Absprachen nötig, die in Prozessen entstehen und allgemein akzeptiert werden müssen. Entlastung und Orientierung werden durch Rituale ermöglicht (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2007 71f).

Vergleicht man die »Bildungs- und Entwicklungsfelder« mit den »Bildungsbereichen« des „gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“, so stimmen folgende Bereiche überein: „Körper“ und „Körper, Bewegung, Gesundheit“, „Sprache“ und „Sprache, Schrift, Kommunikation“, „Denken“ und „Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik“. „Gefühl und Mitgefühl“ und „Sinn, Werte und Religion“ ergeben gemeinsam den Bildungsbereich „Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung“. Zudem kann der Motivationsbereich D: „Mit anderen leben“ zum sozialen Aspekt dieses Bildungsbereiches hinzugezählt werden.

Nicht klar zuzuordnen sind die Bildungsbereiche „Musische Bildung/Umgang mit Medien“ und „Natur und kulturelle Umwelten“. Die Inhalte des Ersteren finden sich sowohl im Bildungs- und Entwicklungsfeld „Körper“ (der Körper als Darstellungs- und Ausdrucksmittel für Kunst, Musik und Tanz, darstellendes Spiel und Theater) als auch im Feld „Sinne“ (ästhetisch-künstlerischer Bereich, Medien) wieder.

Die Inhalte von „Natur und kulturelle Umwelten“ sind in den Bildungs- und Entwicklungsfeldern »Denken« (Beobachtung der Umgebung) und »Gefühl und Mitgefühl« (Einfühlungsvermögen und Mitgefühl gegenüber Tieren und der Natur) zu finden. Außerdem tauchen sie bei den Motivationen des Kindes im Bereich B „Die Welt entdecken und verstehen“ auf.

### 3.4 Gestaltung der pädagogischen Arbeit /Qualitätsentwicklung

Die beiden wichtigsten Ziele von Bildung sind Autonomie und Verbundenheit. Darum soll das Kind in seiner Gesamtentwicklung gefördert werden (vgl. ebd., 17f). Die in Kapitel II.3.1 genannten Schlüsselbegriffe und das dort beschriebene mehrperspektivische Verständnis von Bildung und Erziehung verdeutlicht dies, ebenso die in II.3.3 erläuterten Motivationen des Kindes.

Die Beobachtung und schriftliche Dokumentation von Entwicklungsverläufen und Bildungsprozessen sind verpflichtend. (vgl. ebd., 51)

- *Pädagogische Grundprinzipien:*

Die pädagogischen Fachkräfte sollen „vom Kind her denken und es in seiner Entwicklung [...] unterstützen“ (ebd., 45).

Der Orientierungsplan erwartet von den Trägern der Kindertageseinrichtungen und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Entwicklung und Sicherung ihrer strukturellen und pädagogischen Qualität. Diese soll durch Evaluierung und Dokumentation durch die Einrichtung selbst und durch Inanspruchnahme von Fachberatung und Fortbildung bewerkstelligt werden. Auch die Leitungs- und Fachkräfte der Einrichtung sollen sich regelmäßig fortbilden (vgl. ebd. 60ff).

- *Rolle der Fachkräfte*

„Die Erzieherin ist [...] als Frühpädagogin zu verstehen, deren pädagogisches Handeln auf die förderliche Entwicklung jedes einzelnen Kindes gerichtet ist“ (ebd., 45).

Die Ziele, die pädagogische Fachkräfte dabei verfolgen sollten, sind im Orientierungsplan auf Seite 46f zu finden.

Die pädagogischen Fachkräfte lassen sich mit „großem Respekt und Wertschätzung“ auf das Handeln und Werden des Kindes ein und nehmen es ernst (vgl. ebd., 47).

Dabei geben sie den Kindern durch Regeln, Rituale und liebevolle Zuwendung Halt. (vgl. ebd., 47f)

- *Rolle des Elternhauses*

Pädagogische Fachkräfte und Eltern bilden eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Sie sprechen Ziele und Inhalte der pädagogischen Arbeit miteinander ab und tauschen sich regelmäßig aus. Dieser Austausch findet sowohl in Tür- und Angelgesprächen als auch in zusätzlich vereinbarten Gesprächen statt. Ein solches strukturiertes Gespräch findet mindestens einmal im Jahr statt (vgl. ebd., 51f).

Über Informations- und Bildungsangebote für die Eltern (wie sie im gemeinsamen

Rahmen gefordert werden) ist im Orientierungsplan nichts zu finden.

- *Gruppe als (soziales) Lernfeld, Rolle der Peers*

„Kinder lernen miteinander und voneinander. Sie lernen von Gleichaltrigen, aber auch von älteren und jüngeren Kindern“ (ebd., 31).

Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Kinder wird als Herausforderung und Chance wahrgenommen, man begegnet ihnen mit dem Prinzip der „Entwicklungsangemessenheit“ (vgl. ebd., 42)

Zur Einschätzung der Entwicklung eines Kindes werden Einschätzs-Skalen, wie beispielsweise die „Grenzsteine der Entwicklung“ von Hans-Joachim LAEWEN vorgeschlagen (vgl. ebd., 44).

Bei der gemeinsamen Erziehung aller Kinder, wird nicht von Defiziten, sondern von Fähigkeiten und Stärken ausgegangen. Die Kinder sollen gemeinsam, jeder auf seinem Niveau, an einem gemeinsamen Gegenstand lernen (vgl. ebd., 43).

- *Funktion der Räume / Gestaltung des Außengeländes*

Die vorhandenen Räume und Materialien sollen von den pädagogischen Fachkräften zu einer anregungsreichen Umgebung gestaltet werden. Ist die Umgebung unstrukturiert, werden die enthaltenen Bildungsangebote bewusst wahrgenommen und den Kindern zugänglich gemacht. Besonderer Wert wird auf unspezifische Spielmittel gelegt, die den Kindern erlauben ihre Phantasie beim Spiel einzusetzen (vgl. ebd., 48). Ebenso wichtig ist es, Bewegungslandschaften zu gestalten und regelmäßig Naturräume aufzusuchen. (vgl. ebd., 49)

- *Gemeinwesenorientierung, Kooperation und Vernetzung*

Kooperation findet nicht nur mit den Eltern, sondern auch mit Grund- und Sonderschulen (vor allem wenn es um den Übergang vom Kindergarten in die Schule geht) statt (vgl. ebd., 53ff, siehe auch Kapitel II.3.6). Weitere Kooperationspartner werden auf Seite 59 des Orientierungsplans aufgeführt. Kindertageseinrichtungen sollten sich zu Nachbarschaftszentren beziehungsweise Begegnungsstätten weiterentwickeln. (vgl. ebd., 58)

### **3.5 Bedingungen für die Umsetzung der Bildungsziele**

Die Implementierung des Orientierungsplans erfolgt innerhalb von fünf Jahren. Die Pilotphase begann im Kindergartenjahr 2005/06 und endet 2009/10.

Die wissenschaftliche Begleitung wird von den Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Ludwigsburg durchgeführt. Die Außenstelle der Pädagogischen Hochschule

Ludwigsburg in Reutlingen ist für die wissenschaftliche Begleitung mit dem Schwerpunkt Frühförderung zuständig. Die Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Ludwigsburg begleiten jeweils 30 Kindertageseinrichtungen, die Außenstelle in Reutlingen drei. Diese 30 Kindergärten bilden den so genannten 1. Ring. Im 2. Ring werden 310 Kindergärten durch Befragungen und Tagungen miteinbezogen und im 3. weitere 705 nur durch Befragungen. An 700 Kindergärten werden Fragebögen zu Anfang und zum Ende der Pilotphase ausgefüllt.

Insgesamt werden Fortbildungen für 38 000 Erzieherinnen und Erzieher und 2 800 Lehrkräfte durchgeführt. Das Fortbildungskonzept besteht aus Paketen von sechs, acht beziehungsweise neun Tagen. Einmal jährlich finden sogenannte Tandemfortbildungen statt, an denen sowohl Erzieherinnen und Erzieher, als auch Lehrkräfte teilnehmen (vgl. ENGEMANN 2006, 126f).

Während der Pilotphase werden verschiedene Formen der Dokumentation von Bildungs- und Lernprozessen erprobt, Ziel ist dabei die Entwicklung einer standardisierten Dokumentation (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG <sup>2</sup>2007 , 69).

### **3.6 Optimierung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich**

Die Vorgaben des „gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ für den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich sind meines Erachtens im Orientierungsplan erfüllt: als Grundvoraussetzung für einen gelungenen Übergang vom Kindergarten in die Schule wird die Kooperation von Erzieherinnen und Erziehern, Lehrkräften und Eltern genannt. Diese Zusammenarbeit findet inhaltlich und organisatorisch statt und läuft nach einem Jahresplan ab, der von den pädagogischen Fachkräften von Kindergarten und Grundschule auf Grundlage des Orientierungsplans erstellt wird.

Sind die Eltern des Kindes damit einverstanden, bildet die Verständigung über die Arbeitsweise und die pädagogischen Konzeptionen der Kooperationspartner die Voraussetzung für individuelle Diagnose- und Fördermöglichkeiten im letzten Kindergartenjahr. Diese setzen an den individuellen Entwicklungsprozessen des Kindes und der bisherigen Erziehungsarbeit des Kindergartens an (vgl. ebd. 54f).

Schulfähigkeit wird als gemeinsame Aufgabe von Kindergarten und Grundschule gesehen. Der Orientierungsplan gibt keine eigentliche Definition von Schulfähigkeit, sondern sagt aus, dass „kognitive Voraussetzungen, soziale und emotionale Kompetenzen



sowie Anstrengungsbereitschaft und Motivation“ (ebd. 55) dazugehören. Außerdem definiert er folgende Kompetenzen, die bis zum Schuleintritt erworben werden sollten:

Die Kinder

- können Freude am Spiel empfinden und sich im Spiel ausdrücken;
- können mit verschiedenen Mal- und Schreibmaterialien und Werkzeugen umgehen und damit kreative Produkte herstellen;
- können Reime und Lieder auswendig und genießen das gemeinsame Singen;
- können Freude an der Bewegung empfinden und sind den psychischen und physischen Anforderungen eines rhythmisierten Schultages gewachsen, der Rücksicht auf Schulanfänger nimmt;
- können sich in einer fremden Umgebung orientieren;
- sind der deutschen Sprache soweit mächtig, dass sie dem Unterricht folgen können;
- haben ein Buch zu ihrem Lieblingsbuch erkoren, aus dem ihnen vorgelesen wurde und können anderen daraus erzählen;
- können in ganzheitlichen Zusammenhängen Muster, Regeln, Symbole und Zahlen entdecken;
- können Mengen erfassen und Ziffern benennen;
- können über Naturphänomene staunen und Fragen dazu stellen;
- können in einer Gruppe gemeinsam eine Aufgabe bewältigen, mit anderen Kindern angemessen kommunizieren und bringen Einfühlungsvermögen und Mitgefühl auf;
- können Sinnfragen stellen und miteinander nach Antworten suchen;
- beginnen sich ihrer religiösen bzw. weltanschaulichen Identität bewusst zu werden.

(FÜR KULTUS, JUGEND UND MINISTERIUM SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2007, 56f)

Diese teilweise sehr konkreten Kompetenzen widersprechen jedoch meiner Meinung nach dem ganzheitlichen, an der Entwicklung und Individualität des Kindes orientierten Ansatz des Orientierungsplans. Es gibt sicherlich Kinder, die nicht gerne singen oder malen und dennoch nicht entwicklungsverzögert sind. Ich glaube auch nicht, dass jedes Kindergartenkind sich mit Religion beschäftigt. Absurd finde ich die Vorstellung, dass ein Kind ein Lieblingsbuch braucht. Ein Kind kann auch mehrere „Lieblingsbücher“ haben oder vielleicht auch gar keins.

Bei der Formulierung „sind der deutschen Sprache soweit mächtig, dass sie dem Unterricht folgen können“ stellt sich die Frage, was mit den Kindern passiert, die der deutschen Sprache nicht in dem Maße mächtig sind. Werden sie zurückgestellt? Wäre es hier nicht vielmehr Aufgabe der Grundschule, diese Kinder so zu unterstützen, dass das Verstehen des unterrichtlichen Geschehens möglich ist, anstatt ihre Bildungschancen, zum Beispiel durch Zurückstellung, zu verringern?

### **3.7 Verbindlichkeitsgrad und Freiräume**

„Die vorgegebenen Zielformulierungen sind für die Einrichtungen und die Träger verbindlich, lassen ihnen allerdings genügend Gestaltungsspielräume in der Umsetzung und in der Konzept- und Profilbildung.“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-

WÜRTTEMBERG <sup>2</sup>2007, 68f).

Die Kindertageseinrichtungen verpflichten sich zu folgenden Punkten:

- Die Umsetzungsschritte des Orientierungsplans werden mit Eltern und Elternbeirat mindestens jährlich einmal abgestimmt.
- Beiträge der Eltern werden vereinbart
- Jährlich ist mindestens ein strukturiertes Elterngespräch zu führen.
- Gegebenenfalls sind in Absprache mit den Eltern diagnostische Schritte einzuleiten, um spezielle Fördermaßnahmen durchführen zu können.

(ebd., 69)

Zusätzlich wird nach der Erprobungsphase des Orientierungsplans die schriftliche Dokumentation der individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse der einzelnen Kinder verbindlich, welche an die Eltern geht.

Nicht verbindlich sind die „Fragen als Denkanstöße“, sie sind auch weder vollständig noch abschließend (vgl. ebd., 69).

#### **4. Sprache bzw. Sprachförderung im Orientierungsplan**

Dass die Sprachentwicklung im Orientierungsplan (neben der Schulfähigkeit) eine besondere Rolle spielt, wird schon im Vorwort erwähnt (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG <sup>2</sup>2007, 8). Später wird von der „zentrale[n] Rolle der Sprachförderung“, in Bezug auf den § 9 Abs. 2 des Kindergartengesetzes von Baden-Württemberg, gesprochen. Schließlich ist dem Thema Sprache ein Bildungs- und Entwicklungsfeld gewidmet, das ich hier näher beschreiben und an einigen Stellen auch kritisch betrachten möchte. Da ich die Ziele dieses Lern- und Entwicklungsfeldes im Kapitel II.3.3 bereits genannt habe, gehe ich in diesem Kapitel nicht weiter darauf ein.

Im Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache“ wird zuerst ein kurzer Überblick über den Spracherwerb gegeben. Dabei fällt folgender Satz: „Die Eltern haben es [das Kind] dabei unterstützt, indem sie ihm immer wieder deutlich artikuliert „Mama“ oder „Papa“ oder „Hund“ vorgesprochen haben.“ (ebd., 90) An diesem Satz ist die Formulierung, die Eltern sprächen dem Kind „vor“ problematisch. Dem ist nicht so, vielmehr sollten Eltern (und die meisten tun dies auch) „mit“ dem Kind sprechen, sich mit ihm im Dialog befinden. Weiter unten heißt es, die Eltern würden dem Kind nicht nur vorsprechen, sondern es auch korrigieren (vgl. ebd., 91). Auch diese Formulierung wäre zu überdenken, da Eltern lediglich korrekatives Feedback geben sollten, da eine direkte Korrektur dem Kind die Sprechfreude nehmen könnte.

Dennoch wird im Orientierungsplan auch betont, dass Sprache und Emotion stark

miteinander verbunden seien (vgl. ebd., 91) und dass Erwachsene viel mit den Kindern sprechen sollten, da Sprache nur durch Sprechen gelernt werden könne (vgl. ebd., 92). Besonders wichtig erscheint mir hier, dass neben Fingerspielen, Liedern, Reimen usw. alles, was erlebt und getan wird, sprachlich begleitet werden sollte. Kritisch finde ich jedoch wiederum den Satz „Mit Musik und Bewegung erobern sich Kinder die Sprache erst so richtig“ (vgl. ebd., 92). Musik und Bewegung mögen zwar einen positiven Einfluss auf die allgemeine Entwicklung haben, sind aber keine Allheilmittel. Ein Kind mit Schwierigkeiten beim Bedeutungs- oder Grammatikerwerb beziehungsweise ein Kind, das ohne Deutschkenntnisse in den Kindergarten kommt, wird die deutsche Sprache und ihr System nicht anhand von Sing- und Bewegungsspielen erlernen.

Wichtig ist die Forderung „Alle Kinder im Kindergarten haben von Anfang an ein Anrecht auf Sprachbildung und Sprachförderung“ (ebd., 93) und der Hinweis, auch Büchern und Schrift im Kindergarten einen Platz zu gewähren.

Wie Sprachförderung genau auszusehen hat, wird im Orientierungsplan nicht beschrieben. Vielmehr sind die Angaben sehr vage.

Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen wird nicht als isoliertes Sprachtraining verstanden, sondern als gezielte Erweiterung der Sprachkompetenz durch in den Alltag integrierte sprachanregende Angebote. Eltern einzubeziehen ist eine wesentliche Erfolgsvoraussetzung und ist mitentscheidend für die Wirksamkeit jeglicher Sprachfördermaßnahme. Daher sind ganzheitliche Sprachförderkonzepte umzusetzen.

(ebd., 93f)

Dass Sprachförderung kein isoliertes Sprachtraining sein soll, ist zu unterstützen. Jedoch stellt sich die Frage, wie ein „ganzheitliches Sprachförderkonzept“ auszusehen hat. Hinter diesem Begriff kann sich Beliebiges verbergen. Hier sollte der Orientierungsplan konkretere Handreichungen beziehungsweise Literaturhinweise geben, da die pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen aus der Masse an Sprachfördermaterialien sicherlich nur schwer auswählen können. So besteht die Gefahr, dass pädagogische Fachkräfte zu einem der umstrittenen Sprachtrainingsprogrammen greifen, sich gar nicht erst trauen, das Thema Sprachförderung in Angriff zu nehmen oder es nur halbherzig tun.

Den Vorschlag Eltern in die Sprachförderung mit einzubeziehen finde ich gut, jedoch sind die Angaben hier wieder wenig konkret. Wie können die Eltern einbezogen werden? Ich könnte mir vorstellen, dass Eltern kommen, um den Kindern Bücher vorzulesen oder zum Beispiel türkische Mütter etwas in ihrer Sprache anbieten und Kindern mit Erstsprache

Türkisch als Ansprechpartner dienen. Dies würde auch dem Konzept der Interkulturellen Erziehung (vgl. Kapitel IV.3.4). Auch hier könnte der Orientierungsplan mehr Anregungen geben.

Ein anderer Bereich, der mir in diesem Bildungs- und Entwicklungsfeld fehlt, ist die Antwort auf die Frage, was mit den Kindern geschieht, für die eine so genannte ganzheitliche Sprachförderung nicht ausreicht. Hier sollte erwähnt werden, dass Sprachförderung keine Sprachtherapie ist und eine Erklärung folgen, worin die Unterschiede liegen. Auf entsprechende Fachdienste sollte hingewiesen werden.

Dass die Vielfalt der Sprachen aufgegriffen werden soll (vgl. ebd., 94), finde ich wichtig, da es das Selbstbild der mehrsprachigen Kinder und so auch ihr Lernen fördert.

Die „Fragen als Denkanstöße“ (ebd., 95ff) möchte ich hier nicht detailliert beschreiben, sondern nur einige Bemerkungen zu einzelnen Fragen machen.

So findet sich zum Beispiel im Bereich B3 die Frage „Wie erfährt das Kind, dass seine Fragen ernst genommen werden?“ (ebd., 95) Dies ist natürlich ein wichtiger Denkanstoß, jedoch ist es meines Erachtens noch wichtiger darauf zu achten, ob Kinder überhaupt Fragen stellen, da dies eine grundlegende Kompetenz ist, die ein Kind benötigt um seinen Wortschatz zu erweitern.

Ein anderer Denkanstoß hat mich irritiert: „Wie können sich die Kinder über ihre Lieblingswörter austauschen?“ (ebd., 96) Ich frage mich hier, was ein Lieblingswort ist und ob man so etwas haben muss? Abgesehen davon denken Kinder nicht in den Kategorien „Satz“, „Wort“ und „Buchstabe“. Diese Begriffe gehören der Sprache der Erwachsenen an, die sich an der Schrift orientiert.

An zwei weiteren Denkanstößen habe ich mich etwas gestört, was jedoch nicht an den Inhalten, die sie transportieren sollen, liegt, sondern an ihren missverständlichen Formulierungen. So heißt es im Bereich C3: „Welche Spiele werden eingesetzt, mit denen die Aufmerksamkeit der Kinder auf den Lautaspekt der Sprache (Schrift) gelenkt wird (z. B. „Ich sehe was, was du nicht siehst und das fängt mit „M“ an, „Drei Chinesen mit dem Kontrabass“)?“ (ebd., 97). Hier fehlt meiner Meinung nach der Hinweis, dass man hier nicht den Buchstabenwert von „M“ aussprechen sollte, sondern den Lautwert. Dies ist zwar für Grundschullehrerinnen selbstverständlich, dürfte jedoch nicht allen Erzieherinnen bekannt sein, da Schrift bisher nicht explizit in den Kindergartenalltag gehörte.

Der letzte Denkanstoß der mich stutzen ließ, war im Bereich D3 „Wie erfahren Kinder, dass Sprache verletzend sein kann?“ (ebd., 97). Hier ist offensichtlich nur schlecht

formuliert worden. Es dürfte also nicht darum gehen, Kinder bewusst verbal zu verletzen, sondern sie in Situationen, in denen Kinder dies tun, darauf hinzuweisen oder mithilfe von Erzählungen oder Rollenspielen dies zu vermitteln.

## **5. Orientierungsplan für Kinder mit Förderbedarf**

Die Angaben des Orientierungsplans zum Umgang mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf habe ich bereits in Kapitel II.3.2 beschrieben. Inhalt dieses Kapitels sollen die Schwerpunkte des Projekts „wissenschaftlichen Begleitung der Implementierung des Orientierungsplans, Schwerpunkt Frühförderung“ sein.

Es behandelt folgende Fragen:

- Woran können die pädagogischen Fachkräfte erkennen, ob die Entwicklung eines Kindes noch unbedenklich verläuft?
- Woran sehen die pädagogischen Fachkräfte, wann zur Einschätzung der Entwicklung eines Kindes Unterstützungssysteme zu Rate gezogen werden sollen?
- Kann der Orientierungsplan auch auf sonderpädagogische Einrichtungen übertragen werden beziehungsweise muss er modifiziert werden?

Dabei werden diese Ziele verfolgt:

- Blick auf die Kinder: Was kann das Kind? Was will das Kind? Was braucht das Kind?
- Blick auf die Erwachsenen: Kooperation mit Fachkräften
- Blick auf die gesetzlichen Grundlagen (inklusive Orientierungsplan)
- Integration des Projekts „Förderung von Schulfähigkeit und (Schrift-)sprache“<sup>3</sup>

Dabei wird qualitativ folgendermaßen vorgegangen:

- Einholung der Genehmigung der Eltern
- Erhebung biografischer Daten von allen beteiligten Kindern (Name, Geburtstag, Alter, Geschlecht, Angaben zur Kindergartengruppe, Angaben zu Geschwistern, Angaben zur Erstsprache, weiteren Sprachen, Familiensprache, Herkunftsland, Angaben zu besuchten Einrichtungen und Therapien oder Förderungen)
- Einzelerhebungen mit allen Kindern im Jahr vor der Einschulung
- Vorstellung und Besprechung der Ergebnisse, Ableitung von Fördervorschlägen
- Gemeinsame Fortbildungen mit den Mitarbeiterinnen der beteiligten Einrichtungen sowie mit KooperationspartnerInnen und Hospitation in den Einrichtungen.
- Einzelfortbildungen
- Schulpraktische Ausbildung mit Studierenden im Kinderhaus und im Schulkindergarten für förderbedürftige Kinder
- Praktika und Einzelförderungen durch Studierende
- Kooperation von Studierenden mit den Einrichtungen im Rahmen von wissenschaftlichen Hausarbeiten / Diplomarbeiten
- Vorstellung des Projekts bei MitarbeiterInnen der Frühförderung und anderen Fachdiensten
- Vorstellung des Projekts auf wissenschaftlichen Tagungen

---

<sup>3</sup> Dieses Projekt wurde von 2005 bis 2007 an der PH Ludwigsburg unter der Leitung von FÜSSENICH und LÖFFLER durchgeführt.

Von Februar 2006 bis November 2007 waren die Arbeitsschwerpunkte Beobachten (Bildungs- und Lerngeschichten für Kinder mit besonderem Förderbedarf, andere Beobachtungsverfahren), Spielen (Zusammenhänge von Sprache und Spiel, Vielfalt der Spieltheorien, Möglichkeiten der Spielbeobachtung), Kooperation (mit Fachdiensten, mit Eltern und mit Schulen), Sprache (Bedeutungserwerb als Zentrum der Förderung bei ein- und mehrsprachigen Kindern, Förderung im Dialog und in Formaten, Erarbeitung von Veränderungsvorschlägen für das Bildungs- und Entwicklungsfeld Sprache (in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Schulkindergärten), Entwicklung von Beobachtungsbögen zur Semantik, fließende Übergänge von Sprachförderung und -therapie) und Schulfähigkeit (kritische Sichtung von Schuleingangstests und förderdiagnostische Beobachtungsaufgaben und Ableitung von Förderzielen).

## **6. Kooperation mit Fachdiensten**

Im Orientierungsplan heißt es: „Für Kinder mit Beeinträchtigungen bietet sich die bewährte Zusammenarbeit mit der Frühförderung und den Fachdiensten an, die Integration im Kindergarten zu unterstützen“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2007, 58).

In Reutlingen beispielsweise kommen für eine solche Kooperation, wie sie im Projekt „Wissenschaftliche Begleitung des Orientierungsplans, Schwerpunkt Frühförderung“ praktiziert wird, folgende Fachdienste in Frage:

- Interdisziplinäre Frühförderstelle im Landkreis Reutlingen
- HeilpädagogInnen
- ErgotherapeutInnen
- LogopädInnen
  
- Arbeitsstelle Frühförderung als Beratungsverbund der Sonderpädagogischen Frühberatungsstellen im Landkreis Reutlingen
- Beratungsstelle für besonders förderbedürftige Kinder
- Beratungsstelle für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche
  
- Fachdienste der Träger der Kindertageseinrichtungen
  
- Sozialpädiatrisches Zentrum Tübingen
- Gesundheitsamt
- Kinderärzte/Fachärzte
- Sozialamt

- Inklusionsdienste:  
FABI (Fachdienst, Assistenz, Beratung, Inklusion)  
IQUA (Inklusion, Qualifikation, Assistenz)
- Schulkindergärten:  
Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder – Sprachfördergruppe am  
Schulkindergarten  
Schulkindergarten für besonders förderbedürftige Kinder  
andere Schulkindergärten
- Grundschulen und Sonderschulen
- Grundschulförderklassen bzw. in Zukunft Modelle „Schulreifes Kind“
- Sonderpädagogische Dienste über das Amt für Schule und Bildung
- Arbeitsstelle Kooperation Grundschule – Kindergarten am Amt für Schule und Bildung
- Arbeitskreis Kooperation Schule – Kindergarten

Bei der Kooperation mit diesen Fachdiensten und Einrichtungen werden jeweils Berichte erstellt und es findet ein Austausch sowohl über „Runde Tische“, als auch in sonstigen, sich aus der jeweiligen Zusammenarbeit ergebenden Situationen und Besprechungen, statt.

Es ist anzunehmen, dass viele pädagogische Fachkräfte im Kindergarten über die Anzahl der möglichen Kooperationspartner gar nicht Bescheid wissen und die jeweiligen Kontaktpartner der Einrichtungen nicht kennen. Darum fände ich es hilfreich, wenn der Orientierungsplan diese Kontaktdaten bieten würde.

Problematisch bei der Zusammenarbeit mit Therapeuten ist oft, so wurde es mir auch von Mitarbeitern des Kinderhauses berichtet, dass Therapeuten offiziell keine bezahlte Zeit für Kooperation bekommen, diese also von deren persönlichem freiwilligem Engagement abhängt.

## **7. Dokumentation von Bildungsprozessen**

Neu am Orientierungsplan und den Rahmenplänen der anderen Bundesländer ist auch, dass die individuellen Bildungsprozesse der Kinder von den Erzieherinnen verfolgt und dokumentiert werden sollen (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG <sup>2</sup>2007, 50f).

Grundlage dafür ist die Beobachtung der Kinder, welche in der Praxis, laut einer Untersuchung von MAYR und Ulich (1998) leider meist nur dann durchgeführt wird, wenn das Kind entwicklungsauffällig ist oder ein Elterngespräch ansteht und auch dann nur

unsystematisch. Darum zählen nun die regelmäßige und systematische Beobachtung aller Kinder sowie die Dokumentation ihrer Bildungsprozesse zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte (vgl. LEU 2007, 25).

Der Orientierungsplan verpflichtet die Kindertageseinrichtungen dazu, die Beobachtungsergebnisse zu verschriftlichen und gemeinsam mit weiteren Dokumenten, die die Entwicklung des Kindes dokumentieren (Werke, Gesprächsaufzeichnungen, Fotos, Videosequenzen) in Entwicklungstagebüchern oder Portfolios zu sammeln (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2007, 51).

### **7.1 Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren**

Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, lassen sich, je nachdem was sie erfassen, in verschiedene Gruppen einteilen:

Verfahren zur Erfassung des Entwicklungsstandes und individueller Kompetenzprofile:

- Bei der *Entwicklungstabelle* für Kinder von 0 bis 6 Jahren (BELLER & BELLER 2004) wird das Entwicklungsprofil des Kindes erstellt, indem es in acht Entwicklungsbereichen beobachtet und in 14 Phasen eingeteilt wird.
- Der *Baum der Erkenntnis* für Kinder und Jugendliche von 0 bis 16 Jahren (BERGER & BERGER 2004) basiert auf den schwedischen Lehrplänen und verbindet beobachtbare Kompetenzen und Ziele der Lehrpläne. Die Wurzeln des Baumes stellen die Vorschulzeit in fünf Entwicklungsbereichen dar, die Baumkrone besteht aus den Fächern und Zielen der Grundschule.

Die beiden beschriebenen Verfahren sind stark strukturiert und darum leicht in der Anwendung. Die Sicht auf das Kind ist jedoch durch die gerichtete Aufmerksamkeit der Beobachtung eingeschränkt und könnte als defizitorientiert charakterisiert werden (vgl. LEU 2007, 26f).

- Das Verfahren *Schatzsuche statt Fehlerfahndung* (BENSEL & HAUG-SCHNABEL 2005) hingegen konzentriert sich auf die Fähigkeiten und Stärken von Kindern, beruht auf der Resilienzforschung, und möchte jene entsprechend stärken.

Die drei genannten Verfahren ermitteln, was ein Kind kann, jedoch nicht welche Themen und Interessen es aktuell hat und wie es diese verfolgt. Auf Verfahren die dies berücksichtigen, gehe ich im Folgenden ein.

Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Aktivitäten und Bildungsprozesse:

- Bei der *Leuveners Engagiertheits-Skala* (LAEVERS 1997) wird die Aktivität des Kindes



beobachtet. Grundannahme ist, dass die Voraussetzungen für intensives Lernen, Wohlbefinden und Engagement sind. Es lassen sich sowohl die Interessen des Kindes feststellen als auch Schlüsse über die Bedingungen der Einrichtung und deren pädagogischen Angebote ziehen.

Das Konzept der Engagiertheit ist auch Bestandteil der drei folgenden, weniger strukturierten Verfahren:

- Die *Schemata* (KÜHNEL 2004), die im ersten deutschen Early Excellence Center verwendet werden, bauen auf der Theorie der Intelligenzentwicklung von PIAGET auf und beschreiben die „Verhaltensmuster, durch die sich das Kind ein Bild von seiner Welt macht und begreift, wie sie funktioniert“ (WILKE 2004 zit. nach LEU 2007, 29). Hinzu kommt der Beobachtungsbogen für Engagiertheit und Wohlbefinden und die Bildungsbereiche, mit denen sich das Kind befasst.
- Um die *Themen des Kindes* (LAEWEN & ANDRES 2002; ANDRES, LAEWEN, PESCH 2005) zu erfassen, werden mehrere Verfahren kombiniert. Grundlage ist eine freie Beobachtung, die erst von der beobachtenden Fachkraft, dann im Austausch mit dem Kollegium interpretiert wird, anschließend werden Reflexionsfragen zu Gefühlen, Themen und Inhalten des Kindes anhand eines Bogens gestellt. Ergänzt wird dies durch zwei strukturierte Verfahren, von dem eines an der Engagiertheits-Skala, eines am Konzept der multiplen Intelligenzen von GARDNER (2002) angelehnt ist.
- Die *Bildungs- und Lerngeschichten* thematisieren explizit das Lernen des Kindes. Zentrum ist dabei das Konzept der Lerndispositionen (CARR 2001), darunter werden charakteristische Neigungen und Gewohnheiten verstanden, sich auf Lernmöglichkeiten, Gestaltungsräume und Anforderungen einzulassen. Drei der fünf Lerndispositionen gehen auf das Konzept der Engagiertheit zurück, die beiden anderen berücksichtigen die soziale Einbindung der beobachteten Aktivität. Das Schreiben der Bildungs- und Lerngeschichten dient auch zum Dialog mit dem Kind und seinen Eltern (vgl. LEU 2007, 28ff).

Im folgenden Kapitel II.7.2 erläutere ich die Bildungs- und Lerngeschichten genauer, da sie sowohl im Projekt „Wissenschaftliche Begleitung des Orientierungsplans, Schwerpunkt Frühförderung“ erprobt, als auch in den Kindergärten der Stadt Reutlingen angewendet werden.

## 7.2 Bildungs- und Lerngeschichten

Der Ursprung der Bildungs- und Lerngeschichten befindet sich in den „learning stories“. Diese wurden von Margaret CARR als Verfahren zur Beschreibung und Dokumentation der Lernprozesse von Kindern in frühpädagogischen Einrichtungen in Neuseeland entwickelt (vgl. LEU 2007, 22) und gingen einher mit der Implementierung des Curriculums „Te Whāriki“. Dieses Curriculum wird mit einer geflochtenen Bastmatte verglichen, da die verschiedenen Bereiche miteinander „verflochten“ sind. Der Aufbau der Erziehungs- und Bildungsmatrix des Orientierungsplans (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2007, 66) ähnelt dem Aufbau von „Te Whāriki“.

Mittelpunkt des Interesses sind bei den Bildungs- und Lerngeschichten die individuellen Lernprozesse des Kindes, die Ziele sind die Bildungs- und Lernwege von Kindern zu verstehen, Kinder zu unterstützen und Partizipation zu ermöglichen.

Die Lernprozesse werden beobachtet, beschrieben und auf Basis von Lerndispositionen interpretiert und diskutiert. So wird das Kind besser verstanden und Dispositionen können unterstützt und somit kann die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben gefördert werden (vgl. LEU 2007, 48). Dank der Dokumentation wird es den Kindern ermöglicht, eigene Werke und Handlungen zu reflektieren. Die Eltern erhalten einen besseren Einblick in die Entwicklung ihres Kindes in der Kindertageseinrichtung und die pädagogischen Fachkräfte können, anhand des Austausches im Team, ihre pädagogische Arbeit überdenken und individuelle Planungen zur Unterstützung des Kindes entwickeln.

In den folgenden zwei Unterkapiteln beschreibe ich erst die Lerndispositionen, dann die Umsetzung des Verfahrens als solches näher. Im Kapitel V.4. dieser Arbeit finden sich zwei Lerngeschichten, die ich für Ayla geschrieben habe.

### 7.2.1 Lerndispositionen

Lerndispositionen sind laut CARR das „Repertoire an Lernstrategien und Motivation, mit dessen Hilfe ein lernender Mensch Lerngelegenheiten wahrnimmt, sie erkennt, auswählt, beantwortet oder herstellt und das er aufgrund seiner Lernbemühungen fortwährend erweitert.“ In ihnen kommt „die Motivation und die Fähigkeit zum Ausdruck, sich mit neuen Anforderungen und Situationen auseinanderzusetzen und sie mitzugestalten.“ (CARR 2001, zit. nach LEU 2007, 49)

Den fünf Strängen des „Te Whāriki“ (Zugehörigkeit, Wohlbefinden, Exploration, Kommunikation und Partizipation) können diese fünf Lerndispositionen zugeordnet werden:

- *Interessiert sein* bedeutet, dass Kinder an etwas Interesse zeigen, sich Dingen oder

Personen aufmerksam zuwenden und sich damit auseinandersetzen.

- *Engagiert sein*: Kinder zeigen sich engagiert, wenn sie bereit und in der Lage sind, sich auf etwas einzulassen, wenn sie sich für einige Zeit einem Thema widmen, sich in eine Beschäftigung vertiefen und damit identifizieren.
- *Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten* bedeutet die Fähigkeit, eine Tätigkeit trotz Widrigkeiten weiterzuführen. Kinder können Fragen formulieren und Problemlösungen entwickeln. Sie wissen, dass man aus Fehlern lernen und Schwierigkeiten selbst bewältigen kann.
- *Sich ausdrücken und mitteilen* bedeutet, sich mit anderen auszutauschen, Ideen, Gefühle, Wünsche und Interessen auszudrücken. Dies kann auf verschiedenen Wegen der Kommunikation stattfinden.
- Bei der Disposition *an einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen* geht es darum, dass Kinder bereit sind, Dinge auch von einem anderen Standpunkt aus zu sehen und eine Vorstellung von Gerechtigkeit und Unrecht entwickeln. Sie treffen Entscheidungen und sind in der Lage, Auskunft über sich zu geben und Strategien und Erklärungen in Kooperation mit anderen zu entwickeln.

CARR verwendet eine Eisbergmetapher, bei der diese Lerndispositionen die Spitzen der Eisberge sind, die Stränge des Curriculums ihr Fundament.

Die Dispositionen können sich überschneiden und sind oft schwer zu trennen. So tritt „engagiert sein“ nicht ohne „interessiert sein“ auf und die komplexeren Dispositionen schließen die anderen mit ein. Es kommen jedoch nicht immer alle Dispositionen in einer Beobachtung vor (vgl. LEU 2007, 51ff).

### **7.2.2 Anwendung des Verfahrens**

Bei der Arbeit mit Bildungs- und Lerngeschichten wird in folgenden Schritten vorgegangen:

- *Beobachtung*: die alltäglichen Aktivitäten des Kindes bilden den Beobachtungsgegenstand. Dabei gilt es, die Handlungen des Kindes zu verstehen und seine individuellen Lernprozesse zu erkennen. Zuerst wird kurz die Ausgangslage beschrieben, die zusätzlich in Form einer Skizze festgehalten werden kann. Dann wird der Handlungsverlauf beschrieben, in dem es ausschließlich darum geht, die Aktivitäten und Äußerungen eines Kindes detailliert zu dokumentieren und auf Interpretationen und Bewertungen zu verzichten.

Da die Beschreibung einer Beobachtungssituation dennoch immer einer subjektiven

Wahrnehmungsselektion unterliegt, ist es unabdingbar, sich im Team darüber auszutauschen und die verschiedenen Wahrnehmungen und Einschätzungen miteinander zu vergleichen.

- *Analyse der Beobachtung nach Lerndispositionen*: Der Handlungsverlauf wird anschließend anhand der einzelnen Dispositionen ausgewertet. Dabei wird genau und konkret notiert, woran diese beim Kind erkennbar sind, nicht wo dessen Schwächen liegen.
- *Fokussierung der Beobachtung*: Hierbei geht es darum, die wesentlichen Lernmöglichkeiten in der beobachteten Situation zusammenzufassen. Die individuellen Lernprozesse des Kindes werden erkannt und interpretiert. Dabei sollte man sich an den Bildungsbereichen der curricularen Empfehlungen des Bundeslandes (also in Baden-Württemberg an den sechs Bildungs- und Entwicklungsfeldern) orientieren.
- Anschließend wird *der Bogen zum kollegialen Austausch über das Lernen des Kindes* ausgefüllt. Dabei werden die Lernprozesse des Kindes aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, die subjektiven Einschätzungen über das Kind erweitert und objektiviert. Der kollegiale Austausch findet entweder nach einer einzelnen Beobachtung und dessen Analyse oder nach mehreren Beobachtungen statt. Über diese hinaus fließen Informationen und Eindrücke aller teilnehmenden Fachkräfte mit ein. In den *verschiedenen Beobachtungen und Eindrücken* wird nach einem roten Faden, beziehungsweise nach den gegenwärtigen Interessen des Kindes und den zum Ausdruck kommenden Lerndispositionen gesucht. Zusätzlich wird notiert, welche Handlungen oder Fähigkeiten des Kindes als bemerkenswert empfunden werden und gegebenenfalls in eine Lerngeschichte aufgenommen werden könnten.

Im Anschluss an die Überlegungen zu den Interessen, Lernstrategien, Fähigkeiten und Potenzialen des Kindes bespricht das Team *Ideen für „nächste Schritte“*. Die pädagogischen Fachkräfte überlegen, welche zusätzlichen Anregungen sie dem Kind bieten können und wo sich seine Interessen mit denen anderer Kinder überschneiden.

- Beim *Schreiben der Lerngeschichte* gilt es zu beachten, dass sie nicht nur vom Lernen in der Kindertageseinrichtung berichtet, sondern auch für das jeweilige Kind geschrieben ist. Es sind also sehr persönliche Texte, die wie ein Brief formuliert sind und über welche die Kinder erfahren, dass ihre Aktivitäten gewürdigt und anerkannt werden.

Lerngeschichten beruhen immer auf dokumentierten und analysierten Beobachtungen. Werden mehrere Beobachtungen in einer Lerngeschichte beschrieben, sollte darauf

geachtet werden, dass diese nicht zu lang oder oberflächlich wird. Damit das Kind die Lerngeschichte besser versteht und auch wieder erkennt, macht es Sinn, sie auch bildlich zu gestalten. Für jüngere Kinder, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder sonderpädagogischem Förderbedarf ist eine Fotolerngeschichte sinnvoll, die die Inhalte der Lerngeschichte verdeutlicht. Die Lerngeschichten, die ich für Ayla geschrieben habe, sind auch solche Fotolerngeschichten.

Eine Lerngeschichte sollte in klaren, für Kinder verständlichen Sätzen geschrieben sein, die es dem Kind ermöglichen, den Inhalt zu verstehen. Man sollte sich am sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes orientieren und Verallgemeinerungen vermeiden. Stattdessen ist es ratsam, das Verhalten des Kindes an einer konkreten Situation zu beschreiben. Auch das Verwenden wörtlicher Rede macht Sinn.

Auch die Lerndispositionen sollten Eingang in die Lerngeschichte finden, allerdings sollten auch hier nur die entsprechenden Verhaltensweisen in der Beobachtungssituation beschrieben werden, da ein Kind mit den Begrifflichkeiten der Lerndispositionen nichts anfangen kann.

Da es bei Lerngeschichten darum geht, „die natürliche Lust und Freude eines jeden Kindes am Lernen, Entdecken und Erforschen zu unterstützen und die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen des Kindes [zu] betonen“ (LEU 2007, 77), sollten sie immer Anerkennung und Wertschätzung zum Ausdruck bringen.

Auch die „nächsten Schritte“ können Eingang in die Lerngeschichte finden. Als Vorschlag am Ende der Geschichte formuliert, laden sie das Kind dazu ein, sich aktiv einzubringen (vgl. LEU 2007, 66ff).

## **8. Umsetzung des Orientierungsplans und Sprachförderung in Reutlingen**

Die Stadt Reutlingen trägt 53 Kindertageseinrichtungen, in diesem Kapitel möchte ich beschreiben, wie sie mit der Umsetzung des Orientierungsplans umgeht. Anschließend stelle ich die, aus einem trägerinternen Projekt entstandenen, „Leitsätze zur ganzheitlichen Sprachförderung“ vor.

Die „Abteilung Tagesbetreuung für Kinder“ des Sozialamtes erarbeitete für die Umsetzungsphase eine Rahmenkonzeption, die fünf Jahre gültig ist und auf vier Prozessen basiert.

Beim ersten Prozess geht es um die Einführung einer verbindlichen gemeinsamen Methode zur Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen. Hier wurde die

Methode der Bildungs- und Lerngeschichten gewählt, die ich im vorhergehenden Kapitel ausführlich beschrieben habe. Dabei werden die Tageseinrichtungen 1, 5 Jahre in dieser Methode geschult.

Der zweite Prozess bezeichnet „Kompetenzzirkel“ zu den sechs Bildungs- und Entwicklungsfeldern des Orientierungsplans, dabei wird besonders auf eine Verstärkung der Kooperation mit Eltern und Schule geachtet und, soweit möglich, an einem extern begleiteten Projekt teilgenommen. Für den „Kompetenzzirkel Sprache“ bedeutet dies beispielsweise die Teilnahme am Projekt der Landesstiftung und am Projekt der Pädagogischen Hochschule.

Beim dritten Prozess geht es um die Qualitätssicherung und -entwicklung, sowie um die Stärkung der Führungskräfte. Dabei nehmen fünf Einrichtungen an einer Schulung in Kooperation mit der Mathilde-Weber-Schule, Fachschule für Sozialpädagogik in Tübingen, teil. Zusätzlich fand 2006/2007 ein internes, verpflichtendes Führungskräfte-Training statt, aus dem Leitlinien heraus gingen. Die Erstellung von Standards zur Konzeptionsentwicklung und Evaluierung ist angedacht.

Innerhalb des vierten Prozesses werden die Angebote der Stadt weiterentwickelt. Dies schließt Anpassungsfortbildungen und konzeptionelle Neuorientierungen mit ein. Die Entwicklung der Angebote soll bedarfsorientiert innerhalb der nächsten Jahre stattfinden.

Die Mitarbeiter der Einrichtungen bestimmen, wann sie in welchen der vier Prozesse einsteigen wollen und wie sie vom Träger unterstützt werden.

Innerhalb dieses Rahmenkonzepts gelten fünf Prinzipien:

- Keine Hierarchisierung der Prozesse.
- Prinzip der individuellen Schwerpunktsetzung: dadurch findet jeder Prozess „am rechten Ort zur rechten Zeit“ statt, die Entwicklung von „Best Practice“ ist also in jeder Einrichtung möglich.
- Prinzip der offenen Ausschreibung und Bewerbung: dadurch sind die Prozessteile transparent, außerdem ist so die Motivation zur Veränderung für die Teams höher.
- Das Konzept schafft Orientierung, durch die Offenheit der Prozesse ist jedoch auch viel Raum für Neues.
- Methode und Organisation des Rahmenkonzepts ermöglichen eine „forschende, interessierte Haltung“ und eine „individuelle Ausrichtung der Förderung“. (vgl. HÖHN 2006, 42ff)

Bereits 2005 brachte das Sozialamt der Stadt Reutlingen die Broschüre „Leitsätze zur ganzheitlichen Sprachförderung“ heraus. Diese wurde von sozialpädagogischen Fachkräften aus städtischen Kindergärten, Kinderhäusern und Kindertagesstätten entwickelt und enthält die folgenden 10 Leitsätze:

- Grundvoraussetzung für die Entwicklung der Sprache ist eine sichere und vertrauensvolle Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind.
- Sprachliches Lernen braucht andere Kinder im Dialog und in Aktivitäten.
- Sprachförderung orientiert sich an den Lebenslagen der Kinder und ihrer Familien.
- Sprachförderung bindet interkulturelle Bildung mit ein.
- Sprachförderung ist Bildungsarbeit.
- Sprachförderung ist ohne eine bewusste Entwicklung der Sinne und der Wahrnehmungsfähigkeit nicht möglich.
- Sprachförderung und Bewegungsförderung bedingen sich gegenseitig.
- Auch der Raum fördert die Sprache.
- Sprachförderung ist Bestandteil der Konzeption der Tageseinrichtung – Sprachförderung fordert auch Erzieherinnen untereinander heraus.
- Sprachförderung im konzeptionellen Prozess erfordert angemessene personelle, räumliche und materielle Rahmenbedingungen.

Diese Leitsätze werden jeweils unter den Fragestellungen „Was bedeutet dies für unser pädagogisches Handeln?“ und „Was bedeutet dies für unseren Alltag in der Tageseinrichtung für Kinder“ näher erläutert (vgl. STADT REUTLINGEN, SOZIALAMT, ABT. TAGESBETREUUNG FÜR KINDER 2005).

### **III. Situation mehrsprachiger Kinder in Kindergarten und Schule**

Die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist in Deutschland besonders ausgeprägt und spätestens seit den PISA(Programme for International Student Assessment)-Studien in aller Munde.

In diesem Kapitel möchte ich erst einige Zahlen nennen, um das Ausmaß des Problems darzustellen. Dann gebe ich einen kleinen Einblick in die Ergebnisse der PISA-Studien in Hinblick auf die Benachteiligung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher im deutschen Schulsystem, aber auch in Bezug auf Folgen, die dies für den Elementarbereich haben könnte.

Abschließend stelle ich ein differenzierteres Bild von Menschen mit Migrationshintergrund und die Heterogenität dieser Gruppe dar.

#### **1. Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in Baden-Württemberg**

Mehr als ein Fünftel aller in Deutschland Heranwachsenden kommt aus einer Migrationsfamilie und wächst mit zwei oder mehr Sprachen auf (vgl. RÖHNER 2005, 7).

In ganz Deutschland beträgt der Anteil der ausländischen Bevölkerung 8, 9%, in Baden-Württemberg sogar 12, 5% (vgl. BAUMERT/WEISS 2002, 43).

Kinder mit Migrationshintergrund besuchen etwas seltener den Kindergarten als ihre deutschen Altersgenossen, seit dem Jahr 2000 sind es jedoch über 80% der über 4-Jährigen. Auch der Bildungsabschluss der Eltern spielt eine Rolle, je höher er ist, desto eher besuchen die Kinder eine Kindertageseinrichtung. Allgemein lässt sich sagen, dass immer mehr Kinder mit Migrationshintergrund den Kindergarten besuchen und sie beim Eintritt in den Kindergarten im Schnitt etwas älter sind als die deutschen Kinder. Außerdem ist für ein Kind mit Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit, frühzeitig eingeschult zu werden, dreimal niedriger als für ein deutsches Kind, die Wahrscheinlichkeit zurückgestellt zu werden, jedoch doppelt so hoch (Bildungsbericht 2006, 150f).

In Baden-Württemberg beträgt der Anteil ausländischer Schüler 13 Prozent (STUTZER 2005, 3), der Begriff „Ausländer“ schließt jedoch weder eingebürgerte Migranten noch deutschstämmige Aussiedler mit ein. Werden diese miteinbezogen, ergibt sich in Baden-



Württemberg ein Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund von 31,6 Prozent und deutschlandweit einer von 22,2 Prozent (RAMM u.a. 2005, 272).<sup>4</sup>

Diese Schüler verteilen sich jedoch disproportional auf die verschiedenen Schulformen. Betrachtet man nur den Sekundarbereich, ist diese Disproportionalität noch offensichtlicher. Während im Schuljahr 2004/05 60 Prozent der Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit die Hauptschule besuchten, taten dies nur 22 Prozent der deutschen Schüler. Bei Realschülern sind die Unterschiede weniger drastisch: 22 Prozent der ausländischen und 32 Prozent der deutschen Schüler besuchen die Realschule. Im Gymnasium werden die Unterschiede jedoch wieder augenscheinlich: es wird nur von 16 Prozent der ausländischen Schüler besucht, während 43 Prozent der deutschen Schüler am Gymnasium sind (ebd., 4).

Auch hier fallen die Zahlen noch drastischer aus, wenn man zu den „ausländischen“ Schülern alle anderen mit Migrationshintergrund hinzuzieht. Der Anteil der Hauptschüler mit Migrationshintergrund beträgt mehr als 40 Prozent,<sup>5</sup> der der Realschüler weniger als 30 Prozent und lediglich 10 Prozent besuchen ein Gymnasium (BAUMERT/SCHÜMER 2002, 195). In beiden Statistiken sind die Sonderschulen nicht berücksichtigt, dort hat jedoch ein Viertel der Schüler nicht die deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. STUTZER 2005, 3).

Diese Verteilung ausländischer Schüler auf die Schularten hat sich seit Mitte der 80er Jahre kaum verändert (STUTZER 2005, 3).

Besonders benachteiligt sind Schüler mit türkischer, italienischer, portugiesischer, serbischer und montenegrinischer Staatsangehörigkeit. Diese machten im Schuljahr 2004/05 mit 65% zugleich die größte Gruppe ausländischer Schüler aus. Bessere Schulerfolge haben griechische, spanische, kroatische und slowenische Kinder, die zusammen 10% der ausländischen Schüler ausmachen. Dennoch sind sie im Vergleich zu deutschen Schülern immer noch benachteiligt. Was Kinder aus anderen EU-Staaten angeht, lässt sich eine überdurchschnittlich hohe Bildungsbeteiligung feststellen, 51% von ihnen besucht das Gymnasium. Dies lässt sich dadurch erklären, dass diese Schülergruppe größtenteils aus der gehobenen Mittelschicht bis Oberschicht stammt (ebd., 6f) und die Erstsprachen dieser Schüler ein hohes Prestige haben.

---

<sup>4</sup> Die Statistik der PISA-Studie bezieht sich auf das Jahr 2000, die des statistischen Landesamtes auf das Schuljahr 2004/05), dennoch sind die Zahlen vergleichbar.

<sup>5</sup> Hier beziehen sich die Prozentzahlen auf alle Schüler (mit und ohne Migrationshintergrund), in der vorherigen Statistik nur auf ausländische Schüler, deshalb sind die Prozenträge niedriger.

## **2. Ergebnisse der PISA-Studien**

In diesem Kapitel möchte ich keinen allgemeinen Überblick über die drei PISA-Studien geben, sondern mich ausschließlich auf die Bildungsbeteiligung beziehungsweise -benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund beschränken. Daher werde ich keine Aussagen über die geprüften Schwerpunkte Lesekompetenz, mathematische Grundbildung oder naturwissenschaftliche Grundbildung machen. Auch im Bereich der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erhebe ich keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

### **2.1 In Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund**

Die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2000 ergab, dass mehr als 70% der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund vom Kindergarten bis zum Ende ihrer Pflichtschulzeit deutsche Bildungseinrichtungen besucht haben. Die alten Bundesländer, vor allem deren Großstädte, sind am stärksten von Zuwanderung betroffen (vgl. BAUMERT/SCHÜMER 2002, 194).

Für die Disparitäten der Bildungsbeteiligung sind primär weder die soziale Lage der zugewanderten Familien noch die Distanz zur Majoritätskultur als solche verantwortlich. Von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau. Für Kinder aus Zuwandererfamilien ist die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere.

( BAUMERT/SCHÜMER 2002, 199)

Die zweite PISA-Studie ergab, dass nahezu die Hälfte der getesteten Jugendlichen aus zugewanderten Familien im Lesen nicht die Kompetenzstufe I erreichten. Die Leistungslücke in der Lesekompetenz beträgt bei Viertklässlern etwa ein Schuljahr, bei Jugendlichen Ende der Sekundarstufe I in etwa drei Schuljahre. Sprachliche Defizite wirken sich jedoch nicht nur auf das Lesen, sondern auch auf andere Lernbereiche aus (vgl. BAINSKI, 2005, 25f). So kommen auch im mathematischen Bereich über 50 Prozent der türkischen Jugendlichen, die in Deutschland geboren wurden, nicht über die erste Kompetenzstufe hinaus (vgl. RAMM u.a. 2004, 272).

Im internationalen Vergleich ergab sich, dass der Kompetenzvorsprung von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in keinem Land so groß ist wie in Deutschland. Nur in Belgien und der Schweiz ist er ähnlich groß (vgl. ebd., 257)

Die, bei PISA 2003 festgestellten Kompetenzunterschiede zwischen Jugendliche mit und

ohne Migrationshintergrund wurden 2006 bei der dritten Studie noch einmal bestätigt (vgl. WALTER/TASKINEN 2007, 349). Als Ursache hierfür werden Unterschiede im Sprachgebrauch und die soziale Herkunft angegeben (vgl. ebd., 350). Ähnlich große Kompetenzunterschiede wie in Deutschland finden sich nur in Belgien. „Dass Migration nicht notwendigerweise mit geringeren Kompetenzen in wichtigen Bildungsbereichen einhergeht“ (ebd., 364) zeigen die Ergebnisse in Australien, Neuseeland und im Vereinigten Königreich.

## **2.2 In Bezug auf den Elementarbereich**

Die Bedeutsamkeit von sozialer Herkunft und Sprachgebrauch macht deutlich, dass der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur entgegengewirkt werden kann, indem möglichst früh den Auswirkungen in diesen beiden Bereichen in der kindlichen Entwicklung entgegengetreten wird. Elementar- und Primarbereich sind gleichzeitig auch der Zeitraum, in dem noch alle Kinder gemeinsam eine Bildungsstufe besuchen. Darum sollten die Konsequenzen, die aus den PISA-Studien gezogen werden, vor allem hier ansetzen.

EMMERICH und GEIGER-MEMMER (2003), die sich lediglich auf die erste PISA-Studie beziehen, schlussfolgern für den Elementarbereich, dass ein höheres Ausbildungsniveau und eine bessere Bezahlung der ErzieherInnen nötig seien. Außerdem weisen sie auf die Rolle der familiären Lesesozialisation und das Betrachten von Bilderbüchern hin.

Sie fordern frühzeitige Förderungsprogramme zur Prävention von Lese- und Rechtschreibproblemen und nennen hier als Beispiel das „Würzburger Trainingsprogramm“. Gleichzeitig und im Widerspruch dazu betonen sie in Bezug auf die „Vorschulmappen“ der 70er Jahre, dass verschulte Konzepte abzulehnen seien.

Die Hinweise von EMMERICH und GEIGER-MEMMER sind zwar teilweise richtig, greifen jedoch nicht weit genug. Die Förderung von Literacy ist ein wichtiger Bereich, mit Trainingsprogrammen zur Prävention von Lese- und Rechtschreibproblemen können jedoch Kinder mit Migrationshintergrund nicht die deutsche Sprache lernen. Vielmehr sollte Sprachförderung ein Prinzip sein, das sich durch die gesamte Arbeit in der Kindertageseinrichtung zieht und sich auch in der Beziehung von der Erzieherin zum Kind äußert (vgl. z.B. KERFIN/NAGEL 2005). Auch Interkulturelle Erziehung muss stärker in die Elementarpädagogik einfließen als bisher und nicht als Zusatz sondern als durchgängiges Prinzip verstanden werden (vgl. ROUX/STUCK 2005).

### 3. Heterogenität der Gruppe „Kinder mit Migrationshintergrund“

Spricht man von Kindern mit Migrationshintergrund, muss man beachten, wie heterogen diese Gruppe hinsichtlich ihrer sprachlichen Voraussetzungen ist. Sie lässt sich diesbezüglich beispielsweise in folgende Untergruppen aufteilen:

- Balanciert zweisprachige Kinder (Erst- und Zweitsprache<sup>6</sup> werden auf gleichem Niveau beherrscht)
- Bilinguale Kinder mit dominanter Erst- bzw. Familiensprache (beide Sprachen werden gesprochen, aber die Familiensprache bevorzugt und diese ist dann besser entwickelt).
- Bilinguale Kinder mit dominanter Zweitsprache Deutsch (beide Sprachen werden gesprochen, aber die Zweitsprache Deutsch wird bevorzugt und dadurch besser beherrscht).
- Monolinguale Kinder (kennen nur die Familiensprache).
- Kinder mit Deutsch als Drittsprache (die Familiensprache – z.B. Kurdisch oder Berber – ist nicht die Amtssprache des Herkunftslandes, diese wird in der Familie aber mit erlernt – z. B. Türkisch oder Arabisch, die deutsche Sprache kommt als dritte dazu).

(GLUMPLER/APELTAUER zitiert nach BAINSKI 2005, 28)

Das von mir betreute Kind Ayla wäre in die Gruppe „Bilinguale Kinder mit dominanter Erst- bzw. Familiensprache“ einzuordnen.

RÖHNER (2005, 163) gruppiert Kinder mit Migrationshintergrund zusätzlich noch nach folgenden Migrationsmerkmalen, die auch gleichzeitig zutreffen können:

- Kinder aus langjährig eingewanderten Familien.
- Kinder, die erst vor kurzer Zeit eingewandert sind.
- Kinder aus Familien mit kultureller Distanz zur Mehrheitsgesellschaft.
- Kinder aus Familien mit aktivem Integrationsverhalten.
- Kinder aus psychosozial belasteten Migrantenfamilien: Kriegsflüchtlinge, Asylbewerber, Vertriebene, sonstige erschwerende Lebensumstände.
- Kinder binationaler Herkunft.
- Multilinguale Kinder.

Dass es auch einen Unterschied macht, aus welchem Land ein Kind stammt beziehungsweise seine Eltern oder Großeltern stammen, wurde bereits in Kapitel III. 1 deutlich. Dies kann mit der Migrationsgeschichte, der sozialen Schicht und dem Prestige der Erstsprache zusammenhängen. So wird ein Kind aus einer Flüchtlingsfamilie, die Angst vor der Abschiebung hat und im Asylbewerberwohnheim lebt, in den meisten Fällen geringere schulische Erfolge haben als ein Kind englischsprachiger Akademiker.

---

<sup>6</sup> Die Begriffe Erst- und Zweitsprache werden in Kapitel IV.1-2 genauer definiert.

## **IV. (Zweit-) Spracherwerb und Sprachförderung im Elementarbereich**

Ich gebe erst eine kurze Definition von Sprache und (Erst-)Spracherwerb, da Erst- und Zweitspracherwerb Gemeinsamkeiten aufweisen und sich einige Prinzipien des Erstspracherwerbs auf den Zweitspracherwerb (jüngerer) Kinder übertragen lassen. Dann gehe ich im Besonderen auf den Bedeutungserwerb ein.

Mein Schwerpunkt liegt jedoch stärker auf der Beschreibung des Zweitspracherwerbs. Nach einem kurzem historischen Einblick stelle ich zu dessen Erklärung unterschiedliche Theorien vor, bevor ich auf typische Sprachschwierigkeiten mehrsprachiger Kinder eingehe. Anschließend übertrage ich die Theorien zum Zweitspracherwerb auf die Sprachförderung und stelle die Forschungslage zu Sprachentwicklungsverzögerungen in Kombination mit Mehrsprachigkeit dar.

Aus diesen Unterpunkten leite ich dann Folgerungen für die Sprachförderung beziehungsweise Sprachtherapie ab. Darauf folgen die Vorstellung des „inszenierten Spracherwerbs“ von DANNENBAUER und die Beschreibung des Zusammenhangs von Spiel- und Sprachentwicklung.

Abschließend mache ich noch einige Bemerkungen zum Konzept der interkulturellen Erziehung und zu den Möglichkeiten der Diagnostik mehrsprachiger Kinder.

### **1. (Erst-) Spracherwerb**

Als Erstes möchte ich den Begriff Erstsprache definieren, bevor ich im Besonderen auf das Konzept der Formate von Jerome BRUNER und dessen Bedeutung für den Bedeutungserwerb eingehe. Im Kapitel VI.2 geht es dann um die Zweitsprache.

#### **1.1 Erstsprache**

Erstsprache ist die Sprache, die als erste, also von Geburt an, erlernt wird. Sie wird auch oft als Muttersprache bezeichnet. Dieser Begriff ist allerdings abzulehnen, da er missverständlich und wertend ist. Auch bei einem simultanen Erwerb zweier Sprachen handelt es sich um Erstsprachen.

Die Dozentenkonferenz für Sprachbehindertenpädagogik (1994) definiert Sprache wie folgt:

Sprache ist ein konventionelles, kultur- und sozialhistorisch bedingtes Symbolsystem. Sie realisiert sich in verschiedenen Zeichensystemen und erfüllt für den Menschen als Individuum und Sozialwesen u.a. folgende Funktionen:

- Sie ist ein differenziertes Mittel der Verständigung und Kooperation (kommunikative Funktion).
- Sie tradiert Kultur (bildende Funktion).
- Sie unterstützt und strukturiert das Denken (kognitive Funktion).
- Sie dient der Handlungssteuerung (regulative Funktion).
- Sie fördert die Identitätsfindung (persönlichkeitsbildende Funktion).

(BRAUN/FÜSSENICH/HANSEN/HOMBURG/MOTSCH 1995 zit. nach FÜSSENICH 2003, 422)

In der Regel wird Sprache als Lautsprache erworben. Spracherwerb beginnt mit dem Erlernen vorsprachlicher kommunikativer Fähigkeiten im Frühdialog und entwickelt sich im gemeinsamen Tun mit Bezugspersonen. So gleicht sich die Sprache des Kindes nach und nach an die Erwachsenensprache an. Dieser Prozess ist von bestimmten Lerngesetzmäßigkeiten und Prinzipien geprägt. Der Spracherwerb ist die Leistung des Kindes, pragmatische, semantische, phonologische und grammatische Fähigkeiten sowie die Sprechflüssigkeit aktiv und eigendynamisch zu erwerben. Dabei spielen Lernprozesse und Strategien wie zum Beispiel das Imitations- und Modelllernen, das Analogielernen und die Hypothesenbildung und -überprüfung eine Rolle. Spracherwerb ist beeinflusst durch biologische und neurophysiologische Voraussetzungen des Kindes und durch das dingliche, emotionale, soziale und sprachliche Umfeld des Kindes.

Der Erstspracherwerb ist teilweise abhängig von der Entwicklung in den Bereichen Sensorik, Motorik, Kognition, Emotion und Soziabilität.

Außerdem schließt der Spracherwerb auch die Ausbildung metasprachlicher Fähigkeiten und den Erwerb der Schriftsprache mit ein (vgl. BRAUN/FÜSSENICH/HANSEN/HOMBURG/MOTSCH 1995 zit. nach FÜSSENICH 2003, 423).

## **1.2 Bedeutung von Formaten für den Bedeutungserwerb**

Der Begriff Format stammt von Jerome BRUNER und bezeichnet ein

eingespieltes, standardisiertes Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen Kind und Erwachsenem. Häufig handelt es sich dabei um kleine Spiele, in welchen die Rollenzuteilung an Kind und Erwachsenen im Laufe der Entwicklung variabel wird (was gerade durch die Standardisierung der Rollenstruktur an sich erleichtert wird).

(BRUNER <sup>2</sup>1997, 131 zit. nach FÜSSENICH)

Diese frühen dialogischen Handlungen weisen einen „erstaunlich hohen Grad von Ordnung und Systematik auf“ (BRUNER 1987, 21). Dadurch kann das Kind Erwartungen über die Handlungsschritte aufbauen und die Struktur des Formats nach und nach verinnerlichen. Die sprachlichen Äußerungen der Mutter beziehungsweise der Bezugsperson sind bestimmten nichtsprachlichen Handlungen eindeutig zugeordnet. Je mehr das Kind sich im Laufe der Zeit an die Struktur anpasst, desto mehr wird es von der

Mutter in die Handlung einbezogen, bis ein Rollentausch stattfinden kann (vgl. ANDRESEN 2002, 53f).

Innerhalb vertrauter Formate kann die Bezugsperson Merkmale betonen, die das Kind schon wahrnehmen kann, Prozesse wie zum Beispiel Rollentausch von einem Format auf ein anderes übertragen und Neues einführen. Dabei orientiert sie sich in Bezug auf Materialangebot und Rollentausch an den Bedürfnissen des Kindes und bemüht sich um eine Atmosphäre der Akzeptanz und Unterstützung (vgl. FÜSSENICH 2003, 426).

BRUNER betrachtet den Spracherwerb innerhalb dieses dialogischen Geschehens genauer und kommt zu dem Schluss, dass sich das Kind diese drei Aspekte der Sprache aneignet:

- Den formalen Aspekt: das Kind erlernt sprachliche Äußerungen, die mit den Regeln der Grammatik übereinstimmen.
- Den Bedeutungsaspekt: das Kind erwirbt die Fähigkeit auf etwas zu verweisen beziehungsweise etwas zu meinen.
- Den Kommunikationsaspekt beziehungsweise die Funktion von Sprache: das Kind lernt die Wirksamkeit von Äußerungen, wie es durch Sprache etwas erreichen kann (vgl. BRUNER 1987, 13ff).

„Diese drei vom Kind zu meisternden Aspekte der Sprache – ihre Syntax, ihre Semantik und ihre Pragmatik – sind offensichtlich nicht unabhängig voneinander und könnten entsprechend auch nicht isoliert gelernt werden.“ (ebd., 14)

Als Grundlage für den Spracherwerb nennt BRUNER die Sprachlernfähigkeiten, die CHOMSKY (<sup>2</sup>1978) als LAD (Language Acquisition Device) bezeichnete. Er verweist jedoch darauf, dass das Kind zusätzlich einen Transaktionsrahmen, ein Hilffssystem zum Spracherwerb benötigt. Dieses nennt er LASS (Language Acquisition Support System).

[LASS] strukturiert die Art und Weise, wie Sprache und Interaktion auf das LAD des Kindes treffen und bringt dadurch dieses System der Sprachlernfähigkeiten zum Funktionieren. Kurz gesagt ist es die Interaktion von LAD und LASS, welche dem Kind den Eintritt in die Sprachgemeinschaft ermöglicht – und damit auch in die entsprechende Kultur und Gesellschaft.

(ebd., 15)

Der Erwerb einer Sprache ist also „nicht die Leistung des Kindes allein, sondern [...] ein dialogisches Geschehen, an dem die Bezugspersonen einen ebenso wichtigen Anteil haben wie das Kind selbst.“ (FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 67)

BRUNERS Vorstellung vom Spracherwerb im Format, vor allem die Rolle der Mutter, ist sehr mittelschichtsorientiert. Nicht alle Kinder erhalten eine solche intensive und

kompetente Sprachförderung im Dialog. Darum lohnt es sich, BRUNERS Vorstellungen auf die Sprachtherapie zu übertragen, damit Kinder, die als Kleinkind nicht die Chance auf eine solche Sprachförderung hatten, und solche, die nicht genügend davon profitieren konnten, dies nachholen können.

Im Sinne der beschriebenen interaktionistischen Sicht von Spracherwerb ist Sprachtherapie laut FÜSSENICH (<sup>5</sup>2002, 96) als Kommunikationsprozess zu sehen und muss sich an echten Handlungssituationen, am Alltag und an der Entwicklung des Kindes orientieren. Dabei steht die Funktion von Sprache, die Kommunikation, immer im Mittelpunkt.

Formate, innerhalb denen Sprachtherapie durchgeführt wird, orientieren sich also am Alter und der Entwicklung des Kindes. Im Kindergarten ist diese Tätigkeitsebene das Spiel (vgl. ebd., 96f). BRUNER fasst dies wie folgt zusammen:

Man führt ein Spiel ein, gibt einen Rahmen, der sicherstellt, dass die Schwächen des Kindes aufgefangen und korrigiert werden können und entfernt den Rahmen in dem Maße, indem die Struktur „auf der anderen Seite“ selber stehen kann. Dieses Übergabeprinzip ist so allgegenwärtig, dass wir es kaum bemerken.

(BRUNER <sup>2</sup>1997, 50f zit. nach FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 97)

Im Kapitel IV.3.2 wird genauer auf diese Sicht des Spracherwerbs beziehungsweise auf ihre Auswirkungen auf die Sprachförderung eingegangen und DANNENBAUERS Ansatz des „Inszenierten Spracherwerbs“ vorgestellt. In Kapitel IV.3.3 wird der Zusammenhang von Spiel und Sprache näher erläutert.

## **2. Deutsch als Zweitsprache**

Als Zweitsprache bezeichnet man die Sprache, die nach der Erstsprache erlernt und entweder natürlich oder gesteuert im Fremdsprachenunterricht erworben wird.

Im natürlichen Zweitspracherwerb wird die Sprache in der alltäglichen Kommunikation erlernt, also in der Familie, in der Spielgruppe oder auf dem Pausenhof.

Gesteuerter Spracherwerb findet im Fremdsprachenunterricht statt, das Lernen ist formal organisiert (vgl. ULICH 2001, 19).

Mit dem Thema Zweit- oder Mehrsprachigkeit wurde in der Geschichte sehr unterschiedlich umgegangen. Bis in die 50er Jahre galt Zweisprachigkeit als unnatürlich, als Übel, das zu einer Zwiespältigkeit der Persönlichkeit führt, Kinder können rechts und links nicht unterscheiden (KRACHT 2000, 96f).



Man glaubte, bilinguale Kinder seien sprachlich und geistig retardiert, belegt wurde dies anhand von IQ-Tests, die mit amerikanischen Einwandererkindern durchgeführt worden waren. Das schlechte Abschneiden bei diesen Tests konnte jedoch später durch die mangelnden Englischkenntnisse der untersuchten Kinder begründet werden.

1962 führten PEAL und LAMBERT, kanadische Linguisten, eine Studie mit französisch-englisch aufwachsenden Kindern durch. Diese brachte das überraschende Ergebnis, dass diese zweisprachig aufwachsenden Kinder ihren einsprachigen Altersgenossen an Intelligenz überlegen waren. In späteren Studien wurde dieses Ergebnis zwar relativiert, es stand jedoch fest, dass Zweisprachigkeit zumindest sprachliche Vorteile („metalinguistisches Bewusstsein“) mit sich bringt und der Intelligenzentwicklung nicht schadet (vgl. ZIMMER <sup>4</sup>2004, 215ff).

Fest steht seitdem: „ein gewisser Bilingualismus ist allgegenwärtig, er ist grundsätzlich gut, und seine negative Bewertung in den frühen Jahren hat Unterschichtenkinder benachteiligt“ (ebd., 218).

Auf diese radikale Wende folgte ein Boom der bilingualen Erziehung, die weder hinreichend hinterfragt wurde noch Fragen nach geeigneten Methoden und Umständen beantwortete. Lediglich aus Skandinavien wurde von dem Phänomen des „Semilingualismus“ berichtet, viele zweisprachig unterrichtete Kinder beherrschten keine der beiden Sprachen ganz (vgl. ebd., 218f). Ende der achtziger Jahre vermeldete die niederländische Bilingualismusforschung, „dass es den Erwerb des Niederländischen zwar nicht beeinträchtigt, wenn Minoritätenkinder einen Teil des Unterrichts in ihrer Muttersprache erhielten, ihm aber auch nicht weiter förderlich sei“ (ebd., 219). Dennoch unterstütze der bilinguale Unterricht die Kinder moralisch, indem er der Erstsprache der Kinder Anerkennung zolle.

Der doppelte Spracherwerb funktioniert nur dann, wenn das Kind motiviert ist, beide Sprachen zu lernen. Emotionalität spielt eine große Rolle und eine Sprache kann auch wieder verlernt werden, wenn sie nicht genutzt wird. Persönliche Begabung und die Fähigkeiten in der Erstsprache spielen auch eine Rolle (vgl. ebd., 220ff).

Die im folgenden Kapitel IV.2.1 beschriebenen Theorien zum Zweitspracherwerb beziehen sich auf den natürlichen Zweitspracherwerb, vor allem den von (türkischen) Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland.

## 2.1 Theorien des Zweitspracherwerbs

Es gibt eine Vielzahl von Theorien beziehungsweise Hypothesen, die zu erklären versuchen, wie Menschen eine zweite Sprache erwerben. Keiner von ihnen gelingt dies vollständig, jedoch ergänzen sie sich. In Anlehnung an Stefan JEUK (2003, 14ff) möchte ich einige vorstellen, die insbesondere den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern im Vorschulalter betreffen:

- Die behavioristisch orientierte *Kontrastivhypothese* (FRIES, LADO) entstand in den 40er Jahren und ist somit eine der ersten zum Zweitspracherwerb. Dabei wird der Prozess des Zweitspracherwerbs auf Grundlage des beobachtbaren, äußeren Sprachverhaltens beschrieben.

Laut dieser Theorie werden beim Lernen der Zweitsprache Eigenschaften und Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen. Dies führt bei ähnlichen Sprachen zu einem positiven Transfer, bei verschiedenen zu einem negativen, der sich in Sprachmischungen beziehungsweise Interferenzen zeigt. Demnach seien ähnliche Sprachen einfacher zu erlernen als solche die sich stark unterscheiden.

Diese Theorie eignet sich nicht als alleiniger Erklärungsansatz, da sich beim Zweitspracherwerb von Vorschulkindern nicht beweisen ließ, dass zum Beispiel türkische Kinder beim Erlernen der deutschen Sprache größere Schwierigkeiten hätten als griechische oder englische. Sie spielt aber vor allem durch die kontrastive Analyse von Sprachen eine Rolle (vgl. ebd., 14ff).

- Die kognitivistische *Identitätshypothese* grenzt sich stark von der Kontrastivhypothese ab. Sie wird sowohl als starke als auch als schwache Version formuliert.

Die starke Version besagt, dass der Erwerb verschiedener Sprachen von denselben Gesetzmäßigkeiten geleitet wird, da Spracherwerb immer vom selben Spracherwerbsmechanismus gesteuert ist. Darum ist es auch nicht von Bedeutung, ob bereits eine Sprache erlernt wurde.

Der Lerner bildet systematisch Hypothesen, die er überprüft und revidiert und konstruiert sich so die zu erlernende Sprache. Dabei sind Fehler notwendige produktive Zwischenschritte.

Die schwache Version sagt lediglich aus, dass sich der Erwerb unterschiedlicher Sprachen in wesentlichen Zügen ähnelt.

Auch diese Theorie ist umstritten. FELIX belegt sie zwar in der Untersuchung des Zweitspracherwerbs dreier Vorschulkinder mit verschiedenen Erstsprachen, WODE widerlegt sie jedoch teilweise wieder. KLEIN hält auch die schwache Version für zu

stark, er weist darauf hin, dass der zeitliche Rahmen des Zweitspracherwerbs sich völlig vom Erwerb der ersten Sprache unterscheidet. So spielen Ein- und Zweiwortphase beim Zweitspracherwerb kaum eine Rolle. Er bemängelt das Nichtbeachten von kognitiver und sozialer Entwicklung.

Das Beispiel der Negation von FELIX beruht ausschließlich auf Sprachen, bei denen Negation durch freie Negationsmorpheme realisiert wird. Außerdem beziehen sich seine Daten nur auf Erstspracherwerb und sukzessiven Bilingualismus und die Stichproben sind klein (vgl. ebd. 19ff).

- Grundlage der *Interlanguagehypothese* ist die Annahme, dass ein Lerner beim Zweitspracherwerb vorerst ein Sprachsystem ausbildet, das sowohl Züge der Erst- und Zweitsprache enthält als auch Merkmale, die aus keiner der beiden abzuleiten sind. Dieses Sprachsystem entwickelt sich auf verschiedenen Stufen. 205) Die „Zwischensprachen“ sind sehr flexibel und ihr Aufbau erfolgt nach dem *multiple effect* Prinzip:

- *Language transfer from the first language*. In Anlehnung an die Kontrastivhypothese wird angenommen, dass Strukturähnlichkeiten von Sprachen eine Rolle spielen.
- *Transfer of training*. Beim Übungstransfer werden Grundmuster, die aufgrund von Übungsmaterial erworben wurden, angewendet.
- *Strategies of L2 learning*. Bei diesen vom Lerner entwickelten Strategien werden Regeln zur Hypothesenbildung und -überprüfung angewendet.
- *Strategies of L2 communication*. Hierbei handelt es sich um Verhaltensweisen, die in konkreten Kommunikationssituationen Hilfestellung bieten. Dazu gehören funktionelle Reduktionsstrategien wie Themenvermeidung, Bedeutungsveränderung, Kodewechsel, Entlehnung, Wortprägung, Umstrukturierung, Gestik, Mimik und diskursbezogene Strategien.
- *Overgeneralization of target language material*. Hierbei werden Regeln, die korrekt erworben wurden, auf Bereiche übertragen, in denen sie keine Gültigkeit mehr besitzen.

(JEUK 2003, 21f)

Diese sich entwickelnde Lernersprache wird als drittes System aufgefasst, dessen Varietäten als Interlanguage bezeichnet werden.

Manche Lerner bleiben auf einer Entwicklungsstufe stehen, sobald die Sprachbeherrschung auf einem für sie akzeptablen Sprachniveau ist. Die Motivation, sprachliche beziehungsweise grammatische Perfektion zu erlangen, lässt nach. Dieses Phänomen nennt man Fossilierung oder Pidginisierung (vgl. ebd., 21ff).

Bei dieser Hypothese wird Sprache also nicht, wie bei den beiden vorherigen Hypothesen, als Produkt gesehen, sondern als Prozess (vgl. KRACHT 2000).

- Die *Schwellenniveauhypothese* von SKUTNABB-KANGAS & TOUKOMAA besagt, dass Zweisprachigkeit sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf den Schulerfolg

haben kann. Wird die Erstsprache auf einem gewissen Niveau beherrscht, hat dies positiven Einfluss auf die Zweitsprache.

Die unterste Stufe ist die der Halbsprachigkeit, die besagt, dass in beiden Sprachen eine niedrige Kompetenz besteht, also Wortschatz und Aussprache in beiden Sprachen eingeschränkt sind.

Ist die erste Schwelle überwunden, beherrscht das Kind eine Sprache mit der Kompetenz eines *native speaker*, was negative Konsequenzen für die intellektuelle Entwicklung ausschließt.

Die zweite Schwelle ist überschritten, wenn das Kind die additive Zweisprachigkeit erreicht hat, also beide Sprachen in hoher Kompetenz beherrscht. Dies hat positive Auswirkungen auf die gesamte kognitive Entwicklung und fördert die metasprachlichen Fähigkeiten.

- CUMMINS entwickelt die Schwellenniveauhypothese weiter zur *Interdependenzhypothese*, welche besagt, „dass sich die Zweitsprache auf der Grundlage einer intakten Erstsprache entwickelt, von der die Zweitsprache profitiert“ (JEUK 2003, 25). Ein Kind, das keine intakte Erstsprache beherrscht, hat also Schwierigkeiten mit dem Zweitspracherwerb. Außerdem wird davon ausgegangen, dass der Entwicklungsstand der Erstsprache beim ersten Kontakt mit der Zweitsprache sich auf die Kompetenz der Zweitsprache auswirkt.

Außerdem vertritt CUMMINS die Ansicht, die kommunikative Kompetenz in der Zweitsprache habe weder positive Auswirkungen auf Sprachleistungen in der Schule noch korreliere sie mit dem IQ. Dies begründet er mit der Existenz zweier Dimensionen der Sprachbeherrschung: BICS (basic interpersonal communicative skills) und CALP (cognitive academic language proficiency). Während BICS hauptsächlich in stark kontextgebundenen Alltagssituationen, die außerhalb der schulischen Förderung zu finden sind, eine Rolle spielt und auch von Kindern, die auf der Stufe der Halbsprachigkeit stehen, beherrscht wird, sind mit CALP die Aspekte der sprachlichen Fähigkeiten gemeint, die sich als intellektuelle Aktivitäten in der Schule manifestieren. CALP ist dekontextualisierter Sprachgebrauch und Schriftlichkeit und befähigt das Individuum, Sprache als kognitives Werkzeug zu benutzen. Nur wenn CALP in der Erstsprache erreicht wurde, ist dies auch in der Zweitsprache möglich (vgl. ebd., 24ff).

- Die *Seperate Development Hypotheses* von DE HOUWER betrifft die Sprachentwicklung von Kindern, die von Geburt an mit dem System „une langue – une personne“<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Dieses Prinzip geht auf RONJAT zurück. Dabei sprechen die Bezugspersonen des Kindes jeweils ausschließlich

bilingual aufwachsen. Dabei zeigt sich, dass bei diesen Kindern, nach einer ersten Phase der Sprachmischungen, ab dem Alter von ca. 2 Jahren eine getrennte Entwicklung der morphosyntaktischen Systeme stattfindet. Finden noch Sprachmischungen statt, lässt sich eine „Gastgebersprache“ von einer „Gastsprache“ unterscheiden, das heißt die Elemente der Gastsprache (zum Beispiel einzelne Nomen) passen sich der morphosyntaktischen Struktur der Gastgebersprache an. Zweisprachig aufwachsende Kinder scheinen auch im Bereich der metalinguistischen Bewusstheit einen Vorteil gegenüber monolingualen Kindern zu haben.

Dabei werden die beiden Sprachsysteme nicht vollkommen unabhängig voneinander erworben, sondern es wird angenommen, dass die morphosyntaktischen Systeme spezifischen Entwicklungslinien folgen.

Die Inputbedingungen spielen hierbei eine große Rolle. Trennen die Bezugspersonen des Kindes die Sprachen nach dem Prinzip „une langue – une personne“, passt das Kind seine Sprache den äußeren Bedingungen an und wechselt je nach Gesprächspartner die Sprache beziehungsweise mischt die Sprachen nur bei Bezugspersonen, die beide beherrschen (vgl. ebd., 30ff).

## **2.2 Was folgt aus den Theorien des Zweitspracherwerbs für die Sprachförderung?**

Die Kontrastivhypothese führt zu dem Schluss, dass es für den Personenkreis, der die Sprachförderung durchführt, sinnvoll ist, die Erstsprache des Kindes mit der Zweitsprache zu vergleichen. Eine solche kontrastive Analyse zeigt Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Sprachen und somit auch mögliche Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb sowie Ansatzpunkte für die Sprachförderung beziehungsweise Sprachtherapie.

Dies möchte ich kurz anhand der prägnantesten Merkmale der türkischen Sprache im Vergleich zum Deutschen machen, da Aylas Erstsprache Türkisch ist. Dabei beziehe ich mich ausschließlich auf Sprachmerkmale, die Ayla betreffen, ich lasse also die Schriftsprache außer Betracht.

Im Türkischen gibt es weder Mehrfachkonsonanz, noch eine Unterscheidung zwischen kurzen und langen Vokalen. Dafür herrscht Vokalharmonie, das heißt in einem Wort kommen entweder ausschließlich helle oder nur dunkle Vokale vor. Im Gegensatz zum Deutschen, das neun verschiedene Pluralformen hat, gibt es im Türkischen nur zwei (diese richten sich nach der Vokalharmonie). Außerdem ist Türkisch eine agglutinierende

---

eine Sprache mit ihm. Zum Beispiel der Vater deutsch und die Mutter französisch.

Sprache, Deutsch eine flektierende. Im Türkischen gibt es weder Auxiliare noch Artikel, noch ein grammatisches Geschlecht. Verben können nicht getrennt werden und der Verbstamm bleibt beim Konjugieren unverändert.

Auch die Interlanguagehypothese ist für die Sprachförderung von Migrantenkindern von großer Wichtigkeit. Sie zeigt, dass Sprachmischungen und „Fehler“ zum Zweitspracherwerb dazugehören und Indizien für die Auseinandersetzung mit den Regeln der Zweitsprache sind. Weiß man dies nicht, könnte man dazu neigen, Kindern das Mischen der Sprachen zu verbieten oder ihre Fehler andauernd zu korrigieren. So verlieren die Kinder die Lust und Motivation am Lernen der Zweitsprache und erleben, dass ihre Erstsprache als minderwertig angesehen wird. Dies ist ebenso zu vermeiden wie zu wenig Input (vgl. JEUK 2003, 23).

Cummins betont die Bedeutung der Erstsprache des Kindes. Deren Wertschätzung sollte also aus psycholinguistischen, motivationspsychologischen und bildungspolitischen Gründen auch im Kindergarten vermittelt werden (vgl. JEUK 2003, 29). Darum sind interkulturelles Arbeiten und die Berücksichtigung der Erstsprache im Kindergarten unabdingbar.

Ideal wäre es natürlich, wenn Kindergarten und Schule für alle Kinder sowohl eine Förderung der Erstsprache, als auch eine der Zweitsprache anbieten würden. Angesichts der großen Sprachenvielfalt und des hohen Bedarfs ist es jedoch unrealistisch, in allen deutschen Bildungseinrichtungen bilingual zu unterrichten. Darum ist es von großer Wichtigkeit, sich mit einsprachigen Maßnahmen der Förderung von Schülern zu beschäftigen. Dazu liegen jedoch bislang wenige systematische Analysen vor (vgl. LIMBIRD /STANAT 2006, 291f).

### **2.3 Typische Sprachschwierigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund**

ULICH (2001) beschreibt einige typische Erwerbsstufen und Strategien von Kindern, die im Kindergartenalter Deutsch als Zweitsprache erwerben. Sie betont, dass die Kinder bereits ein Vorwissen aus der Erstsprache mitbringen. Sie wissen, dass sich Sprache in Sätzen organisiert und dass sprachliche Mitteilungen nach gewissen Prinzipien und Regeln ausgerichtet sind. Darum versuchen sie recht bald, in Sätzen zu sprechen. Diese bilden sich zu Beginn aus immer denselben Satzbautypen wie zum Beispiel „die rot“, „die kaputt“. Außerdem nutzen sie häufig feststehende Redewendungen (vgl. ULICH 2001, 23f).

*Auch Ayla verwendet solche einfachen Satzstrukturen. So beginnt sie Sätze oft mit*

*„ich hab“ oder „ich komm“ (oft spricht sie diese Sätze aus Mangel an Wortschatz nicht zu Ende) und nutzt Redewendungen wie „Guck mal“ und „Schön, gell?“.*

Als Verneinung nutzen die Kinder zuerst überwiegend das Wort „Nein“, auch in Sätzen. „Nein“ steht dabei zuerst meist am Anfang des Satzes, dann in verschiedenen Satzstellungen. Später kommt dann „nicht“ hinzu, welches zu Beginn auch in unterschiedlichen Satzstellungen auftaucht.

*Ayla nutzt sowohl die Verneinung „Nein“, meist allein in seiner richtigen Funktion, als auch „nicht“, meist am Anfang des Satzes. Sie nutzt die Verneinung auch als Strategie, wenn ihr der Wortschatz fehlt („nich nomal“ statt „ich möchte aufhören“).*

Als Strategie, um sich in die neue Lebenswelt Kindergarten und in die neue Sprache Deutsch einzugewöhnen, nennt ULICH das „Prinzip der Vereinfachung“. Das heißt, Wörter, die keine wesentliche Information enthalten (Pronomen, Präpositionen, Artikel, Hilfsverben), werden ausgelassen, es wird immer derselbe Artikel benutzt und bevorzugt der Infinitiv verwendet.

*So sagt Ayla zum Beispiel „Ich orange“, wenn sie sagen möchte, dass ihr Pulli orange ist, „des fertig“ wenn sie ein Puzzle fertig machen möchte oder „schneiden“, wenn sie Papier schneidet.*

ULICH zitiert GROSJEAN (1982), um das soziale und strategische Sprachverhalten von Kindern darzustellen, die ihre Lücken kaschieren und ihr Können maximal ausnützen:

- Ich gehe davon aus, dass das, was geredet wird, sich unmittelbar auf die jeweilige Situation oder Handlung bezieht und rate dann einfach, was es sein könnte.
- Ich tue in der Gruppe so, als würde ich verstehen, was gesprochen wird, auch wenn ich es nicht verstehe.
- Ich lerne ein paar Ausdrücke und Sätze, und setze die oft ein, so glauben die anderen, dass ich schon fast fließend sprechen kann.
- Ich nütze das, was ich schon kann, maximal aus.
- Ich konzentriere mich erst auf die größeren Einheiten; Einzelheiten kommen später.

(GROSJEAN 1982, 196 zit. nach ULICH 2001, 25)

*Auch bei Ayla kann man einige dieser Strategien beobachten. So errät sie viele Situationen aus dem Kontext. Sie achtet dabei auf das Handeln der anderen Kinder und imitiert sie oder orientiert sich an einzelnen Schlagwörtern, die sie versteht.*

*Dass sie oft nur so tut, als würde sie verstehen, erkennt man daran, dass sie Fragen oft mit Ja beantwortet, auch wenn es sich um Alternativfragen handelt oder eigentlich klar ist, dass sie dem nicht zustimmen würde, würde sie es verstehen (vgl. z.B.*

*Verhaltensbeobachtungen 1 und 3). Dies zeigt auch folgender Ausschnitt aus einer Bilderbuchbetrachtung<sup>8</sup>:*

T:	Was passiert denn da?	Die will den Igel streicheln?	Und
A:	Und des Katze. ( <i>lacht</i> )	Katze so.	Ja!
T:	was macht der Igel?	Der piekst! Piek!	Der ist doch ganz stachelig! Das tut
		<i>Tut so, als würde sie A. stechen</i>	
A:	Ja.		Ja.
T:	doch weh, wenn man den streichelt!		
A:		Ja.	
		<i>blättert weiter</i>	

PENNER nennt fünf Bereiche, in denen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die Sprache stagniert:

- Beim Frageverstehen (W-Fragen)
- Beim Verstehen der Verbbedeutung
- Bei der Pluralbildung
- Beim syntaktischen Wissen (Funktionswörter identifizieren, Verbstellungsregularitäten)
- Bei der Artikelverwendung in Nominalphrasen

(zit. nach CÁRDENAS / INGLISA 2006, 198)

Erlernen Kinder im Elementarbereich die deutsche Sprache unzureichend, kann es in der Schule zu dem kommen, was KNAPP (2001) „verdeckte Sprachschwierigkeiten“ nennt. Diese machen sich im Anfangsunterricht oft erst dann bemerkbar, wenn die Kinder von Erlebnissen erzählen. Ansonsten fallen diese Schüler kaum auf, sie beantworten Fragen knapp, mit festen Wendungen oder durch das Übernehmen von Versatzstücken der gestellten Frage. Sie benutzen auch Vermeidungsstrategien, lassen Wörter und Strukturen, die sie nicht sicher beherrschen, einfach weg, sprechen undeutlich und schnell und verschlucken Endungen.

Solche „verdeckten Sprachschwierigkeiten“ fallen oft erst zu Beginn der dritten Klasse auf, wenn die Schwierigkeiten sich in der Schriftsprache, vor allem in Diktaten und Aufsätzen, bemerkbar machen (vgl. KNAPP 2001, 18).

Aus PENNERS Sicht scheitern die Kinder am Sprachverständnis. Damit meint er, dass sie nicht in der Lage sind, „aus laut- oder schriftsprachlichen Äußerungen, die aus ihrem Kontext herausgelöst sind und eine abstraktere und linguistisch explizitere Form haben, [...] die richtige Bedeutung“ zu erschließen (zit. nach CÁRDENAS / INGLISA 2006, 198). Situationsgebundene Sprachfertigkeiten für die Alltagskommunikation beherrschen sie hingegen.

<sup>8</sup> T. steht für mich, A. für Ayla.



## **2.4 Entwicklungsbedingte Sprachstörungen und Mehrsprachigkeit**

Weist ein einsprachiges Kind Sprachentwicklungsverzögerungen auf, fällt es im Vergleich zu seinen Altersgenossen auf und es gibt vielfältige diagnostische Möglichkeiten, die Verzögerungen festzustellen und daraufhin eine geeignete Förderung anzusetzen. Bei mehrsprachigen Kindern ist dies schwieriger, schließlich lässt sich der kindliche Zweitspracherwerb nicht an Erwerbsstufen und Altersnormen einsprachiger Kinder messen und über den Stand der Erstsprache lassen sich oft keine zuverlässigen Angaben machen. Woran merkt man also, dass die Sprachentwicklung eines mehrsprachigen Kindes verzögert ist?

WIEDENMANN (2005) stellt die vier wesentlichen Argumentationslinien der Fachdiskussion um die Frage „wann ist ein mehrsprachiges Kind sprachgestört oder sprachbehindert?“ dar, wobei sie sich auf KRACHT (2003) bezieht.

Eine Annahme ist, dass eine Sprachentwicklungsstörung sich sowohl in der Erst-, als auch in der Zweitsprache zeigt. Ein herausragendes Kriterium zur Identifizierung einer Sprachentwicklungsverzögerung ist das des „late talkers“. Oft werden Dolmetscher herangezogen, die die Erstsprache des Kindes beurteilen sollen. Diese haben jedoch keine Ausbildung in Sprachdiagnostik (vgl. WIEDENMANN 2005, 83).

Die zweite Annahme ist, dass, wenn die Interferenzen, die durch Strukturunterschiede von Erst- und Zweitsprache entstehen, länger und häufiger auftreten als beim gewöhnlichen Zweitspracherwerb, eine Sprachentwicklungsverzögerung vorliegt. Dieses Gebiet ist jedoch noch kaum erforscht (vgl. ebd., 83).

Die dritte Annahme vermutet eine Stagnation des Zweitspracherwerbs, dessen Diagnostik wiederum Schwierigkeiten bereitet (vgl. ebd., 83).

Die vierte Annahme ist der handlungstheoretisch begründete Ansatz der Beeinträchtigung sprachlicher Handlungsfähigkeit, der den Muttersprachenbezug überwindet. Demnach haben diejenigen Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf, die Sprache nicht ausreichend als Mittel der Erkenntnis, der Darstellung des Ausdrucks und der Kommunikation nutzen können. Diese Beeinträchtigungen können ihren Ursprung in unzureichenden sozialen, emotionalen und sprachlichen Erfahrungen und Vorbildern, mangelnden Gelegenheiten des Sprachgebrauchs und in bestimmten Lebens- und Lernbehinderungen haben (vgl. ebd., 84).

Laut FÜSSENICH (2008, 1) stagnieren mehrsprachig aufwachsende Kinder mit entwicklungsbedingten Sprachstörungen in ihrem Lernen. Dies kann sich auf

unterschiedliche Art und Weise auf allen Sprachebenen zeigen, meist liegen die Schwierigkeiten jedoch beim Bedeutungserwerb. Auch Ulich (2001, 25) beschreibt dieses Phänomen und nennt dafür drei mögliche Gründe: fehlende Motivation (siehe auch Fossilierung in Kapitel IV.2.1), zu wenig sprachliche Anregungen oder eine allgemeine sprachliche Entwicklungsverzögerung. Auch sie beschreibt diese Stagnation auf den Ebenen der Grammatik und vor allem der Semantik.

Auf der *semantischen Ebene* machen sich die Schwierigkeiten darin bemerkbar, dass Kinder nicht fragen, wenn sie etwas nicht verstehen und auch sonst kaum Fragen stellen. Sie kommunizieren viel durch nonverbale Zeichen und erwerben die Regelsysteme der Sprachen nicht oder nur begrenzt (vgl. FÜSSENICH 2008, 1f). Dadurch können die Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten nicht erweitern und haben Schwierigkeiten beim Erwerb neuer Bedeutungen. Außerdem sind sie nicht in der Lage, gemeinsame Handlungssituationen sprachlich zu strukturieren.

Bei Schwierigkeiten in diesem Bereich muss man auf die Handlungsebene zurückgehen, um den Kindern die Inhalte nonverbal zu vermitteln (FÜSSENICH 2003, 431).

*Auch Ayla zeigt die oben beschriebenen Verhaltensweisen. Sie äußert nur sehr selten durch „Hä?“, wenn sie etwas nicht versteht, ansonsten beantwortet sie Fragen, die sie nicht versteht, pauschal mit „ja“ und einem strahlenden Lächeln. Sie orientiert sich stark an den anderen Kindern und an Schlagwörtern. Sie kommuniziert viel durch Zeigen und letztes Semester kommunizierte sie fast ausschließlich nonverbal mit uns.*

*In gemeinsamen Handlungssituationen, die Sprache benötigen, sieht man sie mit anderen Kindern kaum und falls doch, dann nur mit türkischen Kindern. Im Kindergarten sucht sie sich oft Tätigkeiten aus, die man allein ausführen kann und bei denen man keine Sprache braucht (Malen, Puzzle).*

*Dass sie das Regelsystem der deutschen Sprache nicht beherrscht, merkt man vor allem in längeren Äußerungen, wenn Ayla etwas erzählen möchte. Sie ist dann kaum verständlich und mischt türkische oder Phantasiewörter in ihre Erzählung.*

Kinder mit Schwierigkeiten beim Erwerb semantischer Fähigkeiten greifen in Situationen, in denen sie etwas nicht benennen können, auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation zurück. Sie zeigen auf Gegenstände und gebrauchen Deiktika wie „das da“. Außerdem zeigen sie Vermeidungsstrategien oder Ersetzungen (ähnliche Begriffe, Wörter aus demselben semantischen Feld) (FÜSSENICH 2003, 432).

FÜSSENICH (2008, 3) unterscheidet zwischen Kindern, denen die Wörter für bestimmte Begriffe fehlen und solchen, denen weder der Begriff, noch das zugehörige Wort bekannt ist und denen es an Alltagserfahrungen fehlt.

*Auch Ayla zeigt oft mit dem Finger auf Gegenstände und benutzt Äußerungen wie „des“, „des da“ oder „guck mal“, Tätigkeiten benennt sie mit „so machen“ und ergänzt dies mit Gestik. Dadurch, dass das Kinderhaus mit einem offenen Konzept arbeitet, kann sie Situationen, die sie sprachlich überfordern würden, aus dem Weg gehen und hauptsächlich Regelspiele ohne sprachliche Anforderungen allein oder mit türkischen Kindern spielen.*

Bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache zeigen sich Störungen auf der *grammatischen Ebene* hauptsächlich in folgenden Merkmalen:

- verspätet einsetzender, verlangsamter und inkonstant verlaufender Grammatikerwerb,
- Auslassung obligatorischer Elemente,
- Verbendstellung
- keine Auflösung von zusammengesetzten Verben und
- Probleme mit der grammatischen Kongruenz

(FÜSSENICH 2003, 434)

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache scheinen vor allem Schwierigkeiten beim Erwerb der Artikel zu haben. Viele Kinder benutzen gar keine Artikel, nur unbestimmte oder haben Schwierigkeiten mit dem Kasus.

*Ayla benutzt gar keine Artikel. Dies ist jedoch nicht ihre einzige Schwierigkeit auf der grammatischen Ebene. Sie lässt viele Satzglieder aus, was stark mit ihrem geringen Wortschatz zusammenhängt. So äußert sie zum Beispiel: „Meine Mama Katze.“ wenn sie meint „Meine Mama hat mir eine Katze geschenkt“. Oft sagt sie ellipsenhaft „Ich hab“, was zum Beispiel für „Ich hab gemalt“, „Ich hab es geschafft“ oder „Ich habe gewonnen“ stehen kann oder „so machen“, was für jede Handlung stehen kann. Sie spricht hauptsächlich in 1-3-Wortäußerungen.*

Über den *Erwerb des phonologischen Systems* mehrsprachiger Kinder gibt es keine verlässlichen Untersuchungen (FÜSSENICH 2008, 4).

*Ayla scheint keine Schwierigkeit im Bereich von Phonetik und Phonologie zu haben. Mir ist nur aufgefallen, dass sie manchmal Schwierigkeiten mit der Mehrfachkonsonanz hat. So reduziert sie die Mehrfachkonsonanz oft auf einen Konsonanten („Bume“ statt „Blume“, „Appel“ statt „Apfel“, oder fügt in einige Wörter*

*Vokale ein („Schinecke“ statt „Schnecke“). Dies lässt sich jedoch nicht verallgemeinern, so kann sie manchmal auch „Blume“, „blau“ und „Frosch“ aussprechen. Ich vermute, dass die Mehrfachkonsonanz für sie eine Schwierigkeit darstellt, weil es sie im Türkischen nicht gibt, es sich dabei jedoch nicht um ein Symptom einer Sprachentwicklungsverzögerung handelt.*

Neben den Sprachebenen spielt auch die *Metakommunikation* eine große Rolle. Die Fähigkeit, über Sprache nachzudenken, zeigt sich in folgenden kreativen Formen des Umgangs mit Sprache:

- Kinder erfinden eigene Wortschöpfungen.
  - Kinder korrigieren sich selbst, um sich verständlicher zu machen.
  - Kinder fragen nach, wenn sie etwas nicht benennen können.
  - Kinder korrigieren andere Sprecher(innen), wenn sie Fehler vermuten.
  - Kinder verändern ihre Sprache, wenn Zuhörer(innen) sie nicht verstanden haben.
  - Kinder haben Spaß mit Sprache zu spielen, indem sie Reime und Sprachspiele erfinden.
- (FÜSSENICH 2003, 438)

Kinder, die auf der semantischen Ebene beeinträchtigt sind, erwerben keine oder geringe Fähigkeiten über Sprache nachzudenken, was sich in folgenden Verhaltensweisen zeigt:

Sie

- zeigen kein Interesse an Sprachspielen,
- können keine Reime bilden,
- fragen kaum nach Unbekanntem,
- korrigieren selten ihre Sprache und die der Kommunikationspartner(innen) und
- können ihre eigene Sprache nicht verändern, wenn die Kommunikationspartner(innen) sie nicht verstanden haben.

(ebd., 438)

Diese Schwierigkeiten haben negative Folgen für den Schriftspracherwerb, werden jedoch leider oft erst bei diesem wahrgenommen und auf Teilleistungen oder Merkschwäche zurückgeführt. Die Förderung sollte im Bereich der Semantik und der Sprachförderung stattfinden (vgl. ebd., 438f).

*Ayla zeigt keine der genannten metakommunikativen Fähigkeiten. Das liegt vor allem daran, dass ihr die Grundlagen in den anderen Sprachebenen fehlen. Eine Förderung der Metakommunikation in Form von Sprachspielen oder Reimen wäre für Ayla noch zu früh.*

### **3. Sprachförderung und Sprachtherapie im Elementarbereich**

Im Elementarbereich wird nicht von Sprachunterricht und -didaktik gesprochen, sondern von Sprachförderung (vgl. LEIST 2003, 673). Deren Aufgabe ist, laut LEIST in den letzten 20 Jahren, aufgrund von der wachsenden Medienpräsenz, Migration und Globalisierung und der daraus entstehenden Mehrsprachigkeit immer komplexer geworden (vgl. ebd., 637).

Es gibt kein etabliertes Konzept für die Sprachförderung im Elementarbereich.

Zusätzlich zur Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen benötigen sprachentwicklungsverzögerte Kinder auch eine gezielte Förderung oder Sprachtherapie die durch SprachheilpädagogInnen oder LogopädInnen durchgeführt werden. Die Ähnlichkeit der Begriffe Sprachförderung und Sprachtherapie, die oft als Synonyme verstanden werden und die Nutzung des Begriffes Sprachförderung als Überbegriff führen zu Verwirrungen und Missverständnissen. Darum greife ich im folgenden eine Klärung der beiden Begriffe durch den deutschen Bundesverbandes der akademischen Sprachtherapeuten auf.

In den darauf folgenden Unterkapiteln gehe ich zuerst auf den Ansatz der entwicklungsproximalen Sprachtherapie ein, nach welchem ich auch mit Ayla arbeitete.

Anschließend gehe ich auf weitere Aspekte ein, die Sprachtherapie beeinflussen (sollten). Dies sind der Zusammenhang zwischen Spiel- und Sprachentwicklung und die Rolle des Spiels in der Sprachtherapie. Da Ayla mehrsprachig aufwächst, habe ich mich auch mit dem Konzept der interkulturellen Erziehung beschäftigt, das im darauf folgenden Kapitel vorgestellt wird. Schließlich stelle ich noch diagnostische Verfahren für den Elementarbereich vor.

#### **3.1 Sprachförderung – Sprachtherapie. Wo liegen die Unterschiede und welches Kind benötigt was?**

Bei den Begriffen „Sprachförderung“ und „Sprachtherapie“ herrscht eine „fast schon babylonische Sprachverwirrung“ (IVEN 2007, 46). Kindern, die lediglich in ihrer Entwicklung aufgehalten sind, kann durch zusätzliche Fördermaßnahmen geholfen werden, sprachbehinderte Kinder jedoch benötigen gezielte, individuelle und professionelle Hilfe von LogopädInnen oder SprachheilpädagogInnen (vgl. ebd., 46). Rund 10% aller Kinder benötigen diese Hilfe, ihnen kann nicht durch „Alltags-Input“ wie Sprachfördermaßnahmen in der Kita-Gruppe geholfen werden.

Der deutsche Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten (dbs) bezeichnet

Sprachförderung als „Punkte auf einer Skala“, die „fließende Übergänge [haben], die durch Art und Intensität der Intervention bestimmt werden“ (DBS, 3).

Ein wichtiges Merkmal von Sprachförderung ist, dass sie unspezifisch ist. Sie begleitet alle Kinder von Geburt an in ihrer Entwicklung und wird intuitiv durch deren Bezugspersonen angewendet. Sie findet im Dialog mit dem Kind statt, beim Bücherlesen und Lieder singen. In Kindertageseinrichtungen findet sie oft in der Gruppe statt, auch in der standardisierten Form von Sprachförderprogrammen. Diese institutionelle Sprachförderung unterliegt bildungs- und sozialpolitischen Regelungen. Oft geht ihr ein Screening voraus, jedoch keine differenzierte Diagnostik. Auch ist sie kein Heilmittel und kann nicht auf spezifische Sprachstörungen eingehen.

Sprachtherapie hingegen ist ein spezifisches Heilmittel für sprachauffällige und sprachentwicklungsverzögerte Kinder. Ihr geht eine gezielte Diagnostik in Form einer ärztlichen Untersuchung und Heilmittelverordnung und eine sprachwissenschaftliche beziehungsweise sprachtherapeutische Untersuchung voraus. Somit kann sie an den individuellen Fähigkeiten, persönlichen Merkmalen und Interessen des Kindes ansetzen (vgl. ebd., 4f).

Diese Angaben geben zwar Klarheit über die Begriffe „Sprachtherapie“ und „Sprachförderung“, jedoch bleibt immer noch unklar, wo die Grenze zwischen Therapienotwendigkeit und Förderbedarf gezogen werden soll. Vor allem bei mehrsprachigen Kindern ist die Forschungslage noch relativ schlecht (siehe Kapitel IV2.2-.2.4).

Beunruhigend ist, dass, seitdem Sprachförderprogramme in Kindertageseinrichtungen angeboten werden, die Nachfrage nach Sprachtherapie sinkt. Viele Eltern und Ärzte scheinen also nicht genügend über die Unterschiede von Sprachtherapie und -förderung informiert zu sein.

### **3.2 Der Ansatz der entwicklungsproximalen Sprachtherapie**

DANNENBAUERS Ansatz zur entwicklungsproximalen Sprachtherapie geht, im Sinne von Jerome BRUNER, auf eine interaktionale Sicht von Spracherwerb zurück, das heißt Sprachtherapie wird als Kommunikationsprozess gesehen.

Die entwicklungsproximale Sprachtherapie orientiert sich am Kind und seiner Entwicklung. Grundlage jeder Therapie ist die Beziehung zwischen Therapeuten und Kind. Nur wenn der Therapeut sich an den Interessen und Bedürfnissen des Kindes orientiert und das Kind dem Therapeuten vertraut, ist Sprachtherapie erfolgsversprechend, denn

„Kinder achten vor allem auf Äußerungen von Personen, deren Reden und Tun für sie attraktiv und wichtig sind“ (DANNENBAUER <sup>5</sup>2002, 140). Sind diese Bedingungen erfüllt, können die beiden Akteure in Interaktion treten. Interaktion bedeutet hier sowohl das gemeinsame Handeln als auch das begleitende Kommunikationsgeschehen.

Voraussetzung für eine solche Form von Therapie ist eine ausführliche Diagnostik, die aus der Analyse spontaner Sprachproben besteht. Gleichzeitig werden die Interessen des Kindes durch Beobachtung und Befragung der Bezugspersonen beziehungsweise des pädagogischen Fachpersonals ermittelt. Anhand dieser Interessen wird die Therapiesituation vorstrukturiert.

*Bei Ayla sind diese Interessen Malen, Memory spielen, Puzzeln, alles was mit Katzen zu tun hat und das Betrachten von Bilderbüchern.*

Bei der Auswahl von Förderzielen orientiert man sich an der Zone der nächsten Entwicklung und dabei gilt: „von weniger mehr“, das heißt wenige Zielstrukturen beziehungsweise Begriffe werden häufig und in verschiedenen Variationen wiederholt.

DANNENBAUER stellt seinen Ansatz im Zusammenhang mit dysgrammatischen Sprachentwicklungsstörungen vor, darum werden innerhalb des vorstrukturierten Rahmens, im Sinne der grammatischen Förderung, Zielstrukturen formuliert, also Sätze, die sich an der nächsten Entwicklungsstufe des Kindes orientieren.

Eingepasst in den Kontext gemeinsamen Tuns und mit direktem Sachbezug wird dem Kind die Zielstruktur mit erhöhter Frequenz und deutlicher Betonung immer wieder in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Hierzu werden in variabler und ungezwungener Weise Techniken des Modellierens benützt. Ziel des Vorgehens ist es, dem Kind ein möglichst eindeutiges Sprachangebot zu verschaffen, bei dem sich Zielstrukturen, Interaktionsformen und Sachkontext wechselseitig bedingen und klären.

(DANNENBAUER <sup>5</sup>2002, 152)

Dabei steht zuerst der Input, dann erst der Output im Vordergrund, da das Kind erst durch die Wiederholung und Variation der Zielstruktur deren Regelhaftigkeit erkennen muss, um sie später selbst zu produzieren. Die Modellierungstechniken, die der Therapeut dabei anwendet, sind:

kindlichen Äußerungen vorausgehende Sprachmodelle:

- Präsentation
- Parallelsprechen
- Linguistische Markierung
- Alternativfragen

kindlichen Äußerungen nachfolgende Sprachmodelle:

- Expansion
- Umformung

- korrektives Feedback
- modellierte Selbstkorrektur
- Extension

(vgl. DANNENBAUER <sup>5</sup>2002, 153f)

Durch den direkten Sachbezug ist auch eine Erweiterung des Wortschatzes möglich. Wählt man also statt (oder zusätzlich zu) einer Zielstruktur im Form von Satzmustern ein bestimmtes Wortfeld, ist entwicklungsproximale Sprachtherapie auch auf der Ebene der Semantik möglich<sup>9</sup>.

*Im Aylas Fall verwende ich sehr einfache Satzstrukturen und beschränke mich auf den Wortschatz der vorhandenen Gegenstände beziehungsweise der gegenwärtigen Handlungen, zum Beispiel beim Malen auf die Farben der Stifte und die Zeichnungen.*

*Das folgende Gespräch über Farben entstand beim gemeinsamen Malen und zeigt das enge Zusammenspiel von Handlung und Sprache.*

T:	Welche Farbe? Noch mal Rot? Oder Blau? Rot oder blau?	Blau
	<i>Zeigt roten Stift. Zeigt blauen Stift. Zeigt beide.</i>	
A:		Blau
		<i>zeigt auf den blauen Stift</i>
T:	Genau, das ist auch blau. Die Tischdecke. Wo ist noch blau?	
A:		<i>zeigt ein blaues Muster auf der Tischdecke</i>
T:	Hier ist noch Blau! Deine Hose! Meine Hose ist auch blau. Und, guck mal!	
A:	Ja. Ja!	Blau, Blau!
	<i>zeigt auf unsere Jeans</i>	<i>zeigt auf unsere Jeans</i>
T:	Das Mädchen ist ganz blau. Die hat auch nen blauen Pulli.	
A:		Rot. Blau.
		<i>zeigt jeweils Muster auf Tischdecke</i>
T:	Und was hast du hier? Orange! Genau. Die Tür ist blau.	
	<i>zeigt auf A.s Pulli</i>	
A:	(...) Orange.	Ja. Ich orange.
		<i>nimmt sich einen</i>
T:	Genau! Du hast dir einen orangenen Stift geholt.	Orangener
A:		Orange. Apfel.
	<i>orangenen Stift</i>	<i>malt</i>
T:	Apfel!	

<sup>9</sup> Analog dazu ist auch Förderung auf den anderen Sprachebenen möglich, ich möchte mich jedoch hier auf die Semantik beschränken.



A:

*malt*

Auch JEUK (2003) und KNAPP (2001) plädieren für die entwicklungsproximale Sprachtherapie bei Kindern mit Migrationshintergrund. JEUK schlägt vor, die Bezugsperson solle elementare Sprachkenntnisse der Erstsprache des Kindes erlernen, um besser ein Vertrauensverhältnis zum Kind aufbauen zu können. Auch die Mischung der Sprachen könne Teil der Förderung sein. Das heißt, das Kind könne die Begriffe in der Erstsprache als „Merkhilfe“ und zum Aufbau von Verknüpfungen nutzen. Mehrsprachigkeit solle dabei immer als Chance und Möglichkeit begriffen werden, was sich positiv auf das Selbstkonzept der Kinder auswirke. Hierbei ist auch immer zu beachten, dass nicht jedes Kind die Sprachen mischt und auf das Angebot eingeht. Auch hier stehen die Interessen des Kindes im Vordergrund.

JEUK betont außerdem, dass Sprachförderung auch die Metasprache fördern sollte. Kinder sollten also zum Fragen ermuntert und in ihrer Fragehaltung bestärkt werden. Versteht man das Kind nicht, sollte man darum nachfragen, um es einerseits zur Korrektur anzuregen, andererseits um ein fragendes Vorbild zu sein (vgl. JEUK 2003, 198f).

WINNER hebt die Wichtigkeit des Zuhörens in der Sprachförderung hervor. Das Zuhören sei viel wichtiger als der andauernde Sprachinput. Nur indem man dem Kind und seiner Sprache Aufmerksamkeit schenkt und versucht es zu verstehen, kann das Kind lernen, dass das Werkzeug Sprache nützlich ist und es damit etwas erreichen kann. Auch WINNER befürwortet eine Sprachtherapie, die an den Stärken, Bedürfnissen und Interessen des Kindes ansetzt und nicht an seinen Defiziten. Der Maßstab für die Therapie soll dabei nicht die Erwachsenensprache, sondern die des Kindes sein (vgl. WINNER 1996, 19). Dies gilt natürlich nicht nur für mehrsprachige, sondern auch für einsprachige Kinder.

Für den Bedeutungserwerb im besonderen gilt:

Der Bedeutungserwerb ist ein komplexer Prozess, der individuell verläuft und nie abgeschlossen ist. Das Lexikon eines Menschen unterliegt in seiner Entwicklung Veränderungen und strukturiert sich nach gewissen Prinzipien. Dieser Vorgang ist nur zu verstehen, wenn von konkreten Tätigkeiten und Erfahrungen der Kinder ausgegangen wird, die zunehmend versprachlicht werden und über die sie auch geistig verfügen können.

(FÜSSENICH <sup>5</sup>2002, 84)

### **3.3 Zusammenhang von Spiel und Sprache**

„Spiel ist die dem Kind eigene Art, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, sie zu erforschen, zu begreifen, zu 'erobern'“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG <sup>2</sup>2007, 33), dabei geht es nicht nur um Gegenstände und ihre Funktion und um soziales Lernen, sondern auch um Sprache.

Es gibt vielfältige Erklärungsansätze und Einteilungen aus unterschiedlichen Blickrichtungen für das Phänomen Spiel. Ich kann und will nicht alle vorstellen, darum nehme ich eine Auswahl vor.

Nach einer kurzen Begriffsbestimmung stelle ich Klassifikationen der Spielentwicklung vor (Kapitel IV.3.3.1), bevor ich näher auf den Zusammenhang von Spiel und Sprache eingehe und dabei einzelne Entwicklungsstufen näher beschreibe (Kapitel IV.3.3.2).

### 3.3.1 Spielentwicklung

Eine mögliche Beschreibung des Phänomens Spiel gibt EINSIEDLER. Er versteht unter Kinderspiel

- eine Handlung oder eine Geschehniskette oder eine Empfindung,
  - die intrinsisch motiviert ist / durch freie Wahl zustande kommt,
  - die stärker auf den Spielprozess als auf ein Spielergebnis gerichtet ist (Mittel-vor-Zweck),
  - die von positiven Emotionen begleitet ist
  - und die im Sinne eines So-tun-als-ob von realen Lebensvollzügen abgesetzt ist.

(EINSIEDLER 1991, 17)

Diese Merkmale sollen lediglich Hinweise zur Identifizierung des Kinderspiels sein, das Fehlen eines Merkmals bedeutet also nicht, dass es sich nicht um Spiel handelt. So sind die Zweckfreiheit und die freie Wahl des Spiels zum Beispiel beim therapeutischen Spiel nicht gegeben.

Eine bekannte Klassifikation von Spielen, auf der viele neuere Klassifikationen beruhen, ist die von PIAGET (1995). Er bezieht sich auf die Spielstruktur und bildet dazu die folgenden drei Gruppen, die als aufeinander folgende Entwicklungsstufen zu verstehen sind, jedoch auch gleichzeitig auftreten können:

- **Übungsspiele** haben keine bestimmte Struktur und umfassen rein funktionelle Aktivitäten (Lallspiele), Wiederholungen von Verhaltensweisen, stereotype Bewegungsspiele und Aktivitäten, die keinen Übergang vom Spiel zu einer geregelten konstruktiven Tätigkeit darstellen.

Die Übungsspiele beginnen bei der Geburt und erreichen zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr ihren Höhepunkt. Dann lassen sie nach und sind im Erwachsenenalter fast verschwunden (Sie sind dann nur noch in Tätigkeiten wie dem Ausprobieren eines neuen Geräts erkennbar.).

- Bei den **Symbolspielen** kommt das Symbol als neues Element hinzu, das die Übung überlagert. Zu den Symbolspielen gehören symbolische Schemata (beispielsweise das „Kopfkissenspiel“, bei dem das Legen des Kopfes auf das Kopfkissen Schlafen symbolisiert), Anwendung des symbolischen Schemas auf neue Gegenstände,

Assimilation eines Gegenstandes an einen anderen, die Assimilation eines realen Vorgangs mit Reproduktion ganzer Szenen, die Reproduktion erlebter Szenen mit phantasievoller Erweiterung, Kompensationsspiele (reale Ereignisse werden wiederholt und mehr oder weniger bewusst umgestaltet) und Bewältigungsspiele (zum Beispiel zur Lösung familiärer Konflikte).

Diese Phase beginnt mit etwa zwei Jahren, erreicht ihren Höhepunkt zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr und lässt dann langsam nach, es bleibt jedoch im Erwachsenenalter ein bedeutender Rest übrig.

- Die meisten **Regelspiele** verlaufen nach einer präzisen, ausgearbeiteten Form. Regelspiele können einerseits aus Symbolspielen entstehen, die auch bisher im Rahmen von Regeln ausgeführt wurden, aber bei denen die Regeln einen größeren Raum eingenommen haben als das Symbol. Es gibt auch Regelspiele im eigentlichen Sinne, bei denen es um eine intellektuelle Form des Denkens geht und nicht mehr um eine symbolische (zum Beispiel Gesellschaftsspiele).

Die Regelspiele beginnen etwa im dritten Lebensjahr, sind ab fünf, sechs Jahren wichtiger als die Symbolspiele, nehmen anschließend weiter zu und bleiben bis ins Erwachsenenalter erhalten (vgl. PIAGET 1995, 135ff).

Zusätzlich zu diesen drei Spielformen erwähnt PIAGET das **Konstruktionsspiel**, das ebenfalls nach dem Übungsspiel erfolgt, dann jedoch, und hier bezieht er sich auf CLARAPÈDE, in Arbeit übergehen und also nicht mehr zum Spiel gezählt werden.

Spiel wird im Laufe der Entwicklung auch immer mehr von sozialen Komponenten geprägt. Während das Symbolspiel noch sehr individuell und egozentriert abläuft, gewinnen mit der Sozialisation des Kindes Konstruktionsspiele und Spiele in Gruppen an Bedeutung. Ferner wird die spielerische Gestaltung durch ästhetische (Malen, darstellendes Spiel) ersetzt. Aus diesem Grund nehmen auch Regelspiele zu, sie gehen aus dem Leben in der Gemeinschaft hervor (vgl. PIAGET 1995, 138f).

PIAGETS Einteilung wurde von SMILANSKY, RUBIN, MAIONI & HORNUNG aufgegriffen und etwas verändert. Das Übungsspiel taucht hier unter dem Begriff Funktionsspiel auf. Das Symbolspiel wird auch Phantasie-, Rollen- oder So-tun-als-ob-Spiel genannt und wird inhaltlich differenzierter beschrieben: zu Beginn spielen die Kinder mit dem eigenen Körper vertraute Szenen nach (zum Beispiel Trinken, Schlafengehen). Später spielen sie auch fremde Rollen nach und nehmen dazu Puppen, Spielfiguren und Gegenstände zur Hilfe. Kern dieses Spiels ist das Transformieren von Objekten und das Hineinversetzen in

andere.

Das Funktionsspiel setzt sich im Konstruktionsspiel fort. Vorerst bauen die Kinder unspezifisch und in der Fläche, später mit einem Ziel und komplex dreidimensional. Laut dieser Einteilung gehört diese Art des Spiels zur Spielentwicklung, PIAGET hatte ihr einen Arbeitscharakter zugeschrieben. Beim Regelspiel stimmt die neuere Einteilung wieder mit PIAGET überein (vgl. EINSIEDLER 1991, 24f).

Anhand dieser Abfolge lassen sich schicht- und kulturspezifische Einflüsse auf die Spielentwicklung feststellen. So stellten RUBIN, MAIONI & HORNING in einer Untersuchung fest, dass Kinder aus benachteiligten Schichten im Vorschulalter mehr Funktionsspiel und weniger konstruktives Spiel spielten als solche aus der Mittelschicht (vgl. EINSIEDLER 1991, 25).

Ich habe auch die Erfahrung gemacht, dass viele Kinder bereits einfache Regelspiele (Brett- oder Kartenspiele) spielen, bevor sie Rollenspiele spielen. Dies gilt insbesondere für Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen.

PARTEN (1932) nimmt eine andere Systematisierung vor, er teilt Spiel in seine sozialen Formen ein. Dabei formuliert er folgende Entwicklungssequenzen:

- (1) Unbeschäftigt;
- (2) Zuschauen;
- (3) Alleinspiel;
- (4) Parallelspiel: Das Kind spielt neben anderen Kindern gleiche oder ähnliche Spiele, aber ohne Interaktionen (z.B. Austausch von Spielzeug) und ohne gemeinsames Spielziel;
- (5) Assoziatives Spiel: Die Kinder spielen nebeneinander, jetzt mit Ausleihen und Borgen von Spielobjekten, aber noch ohne gemeinsames Spielziel;
- (6) Kooperatives Spiel: Die Kinder spielen gemeinsam, sie tauschen sich aus und sie spielen organisiert (z.B. durch Rollenverteilung) auf ein Spielziel hin (z.B. eine fiktive Geburtstagsfeier).

(EINSIEDLER 1991, 27)

*Bei Ayla konnte ich oft Alleinspiel beobachten. Sie malt oft und puzzelt, ohne Kontakt zu anderen Kindern aufzunehmen. Kooperatives Spiel tritt bei ihr meist in Form von Regelspielen wie Memory auf, dies spielt sie jedoch meist mit ihrer türkischen Freundin Özlem<sup>10</sup>.*

*Im Folgenden möchte ich eine Abfolge von Spielsequenzen, beschreiben, die ein eher selten auftretendes Verhalten von Ayla darstellen.<sup>11</sup> Dieses läuft im*

<sup>10</sup> Die Namen der Kinder sind geändert.

<sup>11</sup> Eine weitere Spielbeobachtung, in der Rollenspiel auftrat, ist im Anhang zu finden (Verhaltensbeobachtung 12). Aus Zeitgründen kam ich nicht mehr dazu sie genauer zu analysieren.

*Puppenzimmer in der Küchenecke ab. Zuerst lässt sich Parallelspiel, dann assoziatives beziehungsweise kooperatives Spiel erkennen.*

- Ayla spielt in der Küche, sie deckt den Tisch für mich, sich und zwei andere Kinder. Patrick deckt parallel, Ayla räumt seine Sachen teilweise zur Seite, ansonsten stören sich die beiden nicht. Sie schenkt uns zu trinken ein. Auf Fragen wie „was ist denn das?“ und Bemerkungen wie „hm, lecker, das schmeckt gut“ geht sie nicht ein. Später räumt sie ab, während Patrick sein Geschirr abspült. Anschließend spült sie ihr Geschirr ab und räumt es in den Schrank.*
- Ayla trägt eine Puppe umher, legt sie ins Bett, deckt sie zu. Später legt sie eine zweite Puppe dazu.*
- Hängt Wäsche auf.*
- Schaut zwischendurch nach den Puppen*
- Hängt weiter Wäsche auf, Seyhit kommt dazu und macht mit. Die beiden wechseln einige Sätze auf Türkisch. Seyhit fällt immer wieder ein Kleidungsstück hinunter, Ayla hilft ihm, es richtig aufzuhängen.*
- Die Kinder müssen aufräumen, Seyhit, Ayla und ich hängen gemeinsam die Wäsche wieder ab und falten sie zusammen. Wieder hilft Ayla Seyhit, als er nicht weiß, wie man etwas zusammenfaltet.*

*Ayla zeigt in dieser Spielsequenz ihre Kenntnisse über die Scripts (Definition siehe Kapitel IV.3.3.2) Tischdecken, -abräumen, Spülen, ins Bett bringen und Wäsche aufhängen, -abhängen, zusammenfalten. Diese Scripts spielt sie vorerst ab, ohne eine Handlungsabfolge mit anderen Kindern zu entwickeln. So deckt sie nicht gemeinsam mit Patrick den Tisch, sondern jeder stellt sein Geschirr auf den Tisch und räumt es auch wieder weg. Auch setzt sie sich nicht zu mir und den Kindern, um mit uns zu essen, sondern räumt einfach wieder den Tisch ab.*

*Patrick und Ayla scheinen sich gegenseitig zu beobachten. Das schließe ich daraus, dass sie sich trotz ihres Spiels auf engem Raum mit ihren Tätigkeiten nicht in die Quere kommen und Ayla abspült, nachdem Patrick dasselbe getan hat. Sie koordinieren ihr Spiel also.*

*Das Spiel mit der Puppe ist ein reines Alleinspiel. Sie ist in diesem Moment auch das einzige Kind, das mit einer Puppe spielt.*

*Als Seyhit beim Aufhängen der Wäsche dazukommt, lässt sie sich nicht aus der Fassung bringen, zeigt jedoch mehr Reaktion als bei Patrick (eventuell aufgrund der*

*gemeinsamen Erstsprache?). Die beiden unterhalten sich ein wenig auf türkisch und Ayla hilft ihm, wenn er nicht weiterkommt. Dabei macht sie einen stolzen, kompetenten Eindruck.*

*Ich würde dieses Spiel als kooperatives Spiel bezeichnen, da die beiden auf ein gemeinsames Ziel (Wäsche aufhängen) hinarbeiten und, als aufgeräumt werden soll, weiterhin gemeinsam arbeiten (Wäsche abhängen und aufräumen). Über eventuelle Absprachen kann ich leider keine Aussage machen, da die beiden sich ausschließlich auf Türkisch unterhielten.*

*Ayla wirkt während des gesamten Rollenspiels sehr beschäftigt und konzentriert und erledigt alle Tätigkeiten konsequent und ohne „schlampig“ zu werden (Kleidungsstücke zusammenfalten).*

### **3.3.2 Spielentwicklung und Sprachentwicklung**

Spiel- und Sprachentwicklung hängen stark zusammen. In den ersten Lebensjahren verlaufen sie parallel, im Verlauf der Jahre beeinflussen sich die beiden Komponenten jedoch immer mehr. „Der Aufbau von Vorstellung ist einerseits Voraussetzung für die Sprachentwicklung, andererseits stützen die zunehmenden sprachlichen Fähigkeiten die Entwicklung der symbolischen Kompetenzen im Spiel.“ (BÜRKI <sup>2</sup>2000, 12)

WYGOTSKI spricht dabei von Bewusstwerdung. Damit meint er das Sich-bewusst-Werden über psychische Funktion und die Fähigkeit eigene psychische Prozesse zu steuern, also zu denken.

Im Kleinkindalter hat die Wahrnehmung die dominante Funktion. Wahrnehmung, Handlung und Affekt bilden eine sensomotorische Einheit. Sprache wird also von Wahrnehmung gesteuert. Ein zweijähriges Kind kann nicht „Tanja läuft“ nachsprechen, wenn es gleichzeitig sieht, dass Tanja sitzt. Sprachliche Äußerungen sind also mit dem Kontext der Sprechsituation eng verbunden, Sprache kann nicht aus dem sympraktischen Zusammenhang herausgelöst werden.

Wenn das Kind etwa drei Jahre alt ist, löst das Gedächtnis die Wahrnehmung in seiner dominanten Bewusstseinsfunktion ab. Die Beziehung zwischen Sprache und nichtsprachlichen Kontext lockert sich auf. Kinder übernehmen im Spiel Rollen, sie deuten Gegenstände, Handlungen und Handlungssituation um, diese werden „dekontextualisiert“. Das Kind wird sich seiner psychischen Funktionen bewusst, es ist zur Introspektion fähig.

Bevor BÜRKI den Zusammenhang von Symbol- und Rollenspiel mit der

Sprachentwicklung darstellt, geht sie auf die vorherige Stufe ein: das *Funktionsspiel*. Damit ist das Untersuchen von Alltagsgegenständen und das Nachahmen von Erwachsenen oder Geschwistern gemeint. Dadurch werden die Funktionen der jeweiligen Gegenstände erfasst und erste Vorstellungen entwickelt.

Der Übergang zum *Symbolspiel* erfolgt dann, wenn sich die Aufmerksamkeit des Kindes von der Handlung auf das Resultat verlagert. Bei einem Malstift ist dann also nicht mehr das Bewegen des Stiftes auf dem Papier wichtig, sondern das Gezeichnete (vgl. BÜRKI 2000, 23f). „Durch das Verknüpfen von Handlungen und Gegenständen mit Ereignissen und Situationen beginnen die Kinder innere Bilder oder Vorstellungen zu produzieren.“ (ebd., 24)

Erste Symbole tauchen gleichzeitig im Spiel und in der Sprache von Kleinkindern auf. Grundlage von Symbolspiel und Sprache scheint also eine allgemeine **Symbolfähigkeit**, wie sie auch PIAGET (1993, 52) beschreibt, zu sein. Kinder bauen ab dem zweiten Lebensjahr Vorstellungen auf, gleichzeitig beginnen sie sensomotorische Schemata zu verinnerlichen und erwerben die Objektpermanenz und zeigen verschobene Nachahmung. Diese stellen den Ausgangspunkt für die Entwicklung des symbolischen Denkens dar (vgl. BÜRKI 2000, 14).

Ein wichtiger Einflussfaktor für die Spielentwicklung ist die **Sozialisierung**, die außerhalb der Familie, also meist in Kindergarten und Nachbarschaft, stattfindet. Dabei entwickelt sich das Symbolspiel, das allein oder nebeneinander (Parallelspiel) ausgeführt wird, zum Rollenspiel. Dabei werden immer mehr Absprachen gehalten, die ein Miteinander-Spielen ermöglichen. Parallel entwickeln sich auch die sprachlichen Fähigkeiten, die ein Rollenspiel erst ermöglichen (vgl. BÜRKI 2000, 13).

BÜRKI verwendet den Begriff *Fantasiespiel* als Oberbegriff für die Spielformen im Alter von 2- 7 Jahren. Unter *Symbolspiel* versteht sie so-tun-als-ob-Handlungen ohne Absprachen zwischen den Spielenden (bis etwa 3 Jahre). Erst wenn zwischen zwei oder mehr Spielenden symbolische, aufeinander abgestimmte Handlungen stattfinden, spricht sie von *Rollenspiel* (ab etwa 5 Jahren). Im Symbolspiel kommen also individuelle, im Rollenspiel gemeinsame Vorstellungen zum Ausdruck.

*Bei Ayla konnte ich noch kein richtiges Rollenspiel beobachten. Auch beim So-tun-*

*als-ob-Spiel erlebte ich sie nur selten. Oft spielt sie Katze, dabei läuft sie auf allen Vieren, miaut und möchte gestreichelt werden, dieses Spiel ist jedoch nur von kurzer Dauer. Zweimal erlebte ich sie beim Nachspielen alltäglicher Szenen im Haushalt (Tisch decken, kochen, essen, spülen, Wäsche aufhängen), eine dieser Spielsequenzen habe ich bereits in Kapitel IV.3.3.1 beschrieben, die andere ist im Anhang (Verhaltensbeobachtung 12) zu finden. Dabei ließen sich in Ansätzen abgestimmte Handlungen mit anderen Kindern erkennen. Traten jedoch (Kommunikations)schwierigkeiten auf, ignorierte Ayla diese.*

Bei der Entwicklung vom Symbol- zum Rollenspiel beschreibt BÜRKI folgende kognitive Prozesse, die ich im Anschluss beschreiben möchte: Dezentrierung, Perspektivenwechsel, Dekontextualisierung, Sequenzierung und Scriptaufbau.

Die Entwicklung vom Symbol- zum Rollenspiel ist von **Dezentrierung** geprägt. Die erste Dezentrierung ist der Prozess vom selbstbezogenem zum fremdbezogenen Symbolspiel. Dies bedeutet, dass das Kind die symbolischen Handlungen erst auf sich bezieht, bevor es Puppen oder Spieltiere in selbständige Akteure verwandelt. Höhepunkt der Dezentrierungsfähigkeit sind die Fähigkeiten des Rollenspiels, „in eine Rolle zu schlüpfen und seine Spielhandlungen im Zusammenhang mit dieser Rolle mit denjenigen seiner Spielpartner in Bezug auf ein vorgestelltes Spielthema zu koordinieren.“ (BÜRKI 2002, 14)

Im Rollenspiel entwickeln Kinder auch die Fähigkeit zum **Perspektivenwechsel**, sie können zwischen Realität und Fiktion unterscheiden, bewegen sich auf verschiedenen Handlungs- und Kommunikationsebenen und unterscheiden immer mehr zwischen Spielhandlung und Gespräch über das Spiel (Metakommunikation).

Das Kind lernt, dass sein eigener Standpunkt nicht der einzige ist, durch diese Dezentrierung vom Selbst lernt es erst mit Spielfiguren, dann mit lebendigen Spielpartnern zu spielen.

Die Bedeutung der Sprache nimmt dabei immer mehr zu, da Vorstellungen im Symbol- und Rollenspiel durch sie ausgedrückt werden können und so-tun-als-ob-Handlungen sprachlich begleitet werden müssen, um für die Spielpartner verständlich zu sein.

Handlung und Sprache sind also die beiden Ausdrucksformen des Rollenspiels (BÜRKI 2002, 15f).



**Dekontextualisierung** bezeichnet die Fähigkeit, unabhängig von bestimmten Gegenständen Fantasiessituationen zu erzeugen. Das Kind muss verinnerlichte Situationen nur noch denken, nicht mehr ausführen. Dies hat zur Folge, dass So-tun-als-ob-Handlungen mit Ersatzgegenständen oder mit vorgestellten Gegenständen ausgeführt werden können. Im Spiel wird somit der Übergang von der reinen Situationsgebundenheit des Kleinkindes zum von der realen Situation losgelösten Denken (vgl. WYGOTSKI 1980, 455f zit. nach BÜRKI <sup>2</sup>2000, 17) vollzogen.

Die Dekontextualisierung wird dadurch unterstützt, dass soziale Situationen, die nachgespielt werden, kognitiv organisiert und repräsentiert werden. Diese kognitiven Muster oder Karten werden „**frames**“, „**maps**“ und „**scripts**“ genannt (EINSIEDLER 1991, 80) und stellen Aspekte der individuellen Erfahrungen und Lerninhalte dar. Mit „scripts“ sind „Drehbücher“ für Ereignisse des Alltags gemeint, in denen

raumzeitliche und kausale Verbindungen zwischen Akteuren, Empfängern, Handlungen und Objekten repräsentiert sind. Scripts werden aufgebaut und im Laufe wiederholter Erfahrungen mit ähnlichen Ereignissen revidiert. Gleichzeitig steuern Scripts auch den Verstehensprozess von Ereignissen.

(BÜRKI <sup>2</sup>2000, 18)

Je mehr Scripts Kinder innerlich repräsentiert haben, desto eher sind sie zu **Sequentierung** fähig. Das heißt, desto eher sind sie in der Lage im Spiel Handlungsschemata zu sinnvollen Sequenzen zu verbinden und Abläufe in eine hierarchische Struktur zu bringen. Diese Entwicklung zeigt sich darin, dass Handlungen geordneter und mit größerem inneren Zusammenhalt verknüpft werden, in So-tun-als-ob-Handlungen immer mehr Rollen auftauchen und Spielhandlungen immer unabhängiger von realistischen Spielgegenständen ausgeführt werden (vgl. BÜRKI <sup>2</sup>2000, 18). Erste Rollenspiele sind meist Mutter-Kind-Spiele, auch die Arzt-Patient-Konstellation taucht relativ früh auf, mit zunehmenden Alter erweitert sich das Repertoire (vgl. ANDRESEN 2005, 124).

Ich möchte nun genauer auf die **Bedeutung des Symbolspiels für die Sprachentwicklung** eingehen. In verschiedenen Untersuchungen (UDWIN/YULE 1983; LOVELL et al. 1968; TERRELL/SCHWARTZ 1988; ROTH/CLARK 1987, BURTCHEEN 1983) konnte gezeigt werden, dass es zwischen Kindern im Vorschulalter mit Spracherwerbsstörungen und gleichaltrigen Kindern mit „normaler“ Sprachentwicklung bedeutende Unterschiede im

Symbolspiel gibt. Das Spiel der sprachentwicklungsverzögerten Kinder war weniger strukturiert und geplant, insgesamt spielten diese Kinder weniger und suchten sich im Freispiel öfter nicht-spielerische Aktivitäten. Auch spielten sie häufiger allein und verbrachten mehr Zeit mit konkreten Aktivitäten (vgl. KOLONKO <sup>2</sup>2001, 88f).

*Auch Ayla verbringt viel Zeit mit nicht-spielerischen Aktivitäten wie Malen oder Puzzeln. Dies tut sie oft für sich allein.*

Sowohl bei der Entwicklung von Sprache, als auch bei der Spielentwicklung spielt Kommunikation eine wichtige Rolle. Hat ein Kind hierbei Schwierigkeiten und kommen noch weitere im semantischen Bereich hinzu, so wird es Sprache nur bedingt zur Handlungsplanung einsetzen können und folglich auch ein weniger differenziertes Spielverhalten zeigen. Auf der anderen Seite behindern Verzögerungen der Symbolspielentwicklung das gemeinsame Spiel mit anderen Kindern, was sich wiederum negativ auf die kommunikative Entwicklung auswirken kann (vgl. KOLONKO <sup>2</sup>2001, 89).

Kinder mit Spracherwerbsstörungen haben beim Erwerb des Symbolspiels oft Schwierigkeiten dem Ergebnis ihrer Handlungen eine Bedeutung beizumessen. Beim Spontanspiel zeigen einige Kinder rein funktionale Handlungen, die weder Anfang noch Ende haben. Andere Kinder sind nicht in der Lage, sich länger mit einem Gegenstand zu beschäftigen, sie wechseln sprunghaft von einer Tätigkeit zur nächsten. Diese Kinder suchen sich Tätigkeiten, die einen Rahmen vorgeben oder die Herstellung einer immer gleichen Ordnung vorschreiben, ohne der Handlung eine symbolische Bedeutung zu geben (BÜRKI 2000, 25).

*Ayla weist oft ein Verhalten auf, das der ersten beschriebenen Gruppe von Kindern zugeordnet werden kann. So kann sie stundenlang Blumen malen oder immer wieder dasselbe Puzzle legen, das sie schon längst auswendig kann und keine Herausforderung mehr für sie darstellt.*

Für Diagnose und Therapie bei sprachentwicklungsauffälligen Kindern im Vorschulalter bedeutet dies, dass neben dem genauen Erfassen des *sprachlichen* Entwicklungsstandes das Erfassen der *symbolischen* Kompetenzen im Spiel ebenso bedeutsam ist.

(BÜRKI <sup>2</sup>2000, 13)

**Metakommunikation** bedeutet Kommunikation über Kommunikation. Kinder zeigen diese im Spiel, wenn sie Handlungen innerhalb des Spiels von denen außerhalb des Spiels abgrenzen. Um dies zu beschreiben, gebraucht BATESON folgende Metapher:

die Metakommunikation gleicht dem Rahmen, der die Kommunikation, die dem Bild entspricht, als Fiktion charakterisiert. Innerhalb des Rahmens können die Spielenden dann so agieren, als glaubten sie, die Spielbedeutungen seien nicht fiktiv.

(ANDRESEN 2005, 99)

Kinder, die Metakommunikation gebrauchen, können durch Äußerungen wie „aus Spaß ist das [Bügeleisen] wohl unser Telefon“ Umdeutungen vornehmen, die eine bedeutende Veränderung im Umgang mit Sprache darstellen. Der Sprachgebrauch ist nicht mehr sympraktisch, wie bei Kleinkindern, sondern zeigt einen Fortschritt im Sprachdenken, eine Loslösung vom nichtsprachlichen Kontext (vgl. ANDRESEN 2005, 99). Je weiter das Rollenspiel fortschreitet, desto mehr geht das gegenständliche Handeln zu Gunsten von Personen zurück und desto stärker weichen Umdeutungen von den realen Funktionen von Gegenständen ab.

Es wird unterschieden zwischen **expliziter und impliziter Metakommunikation**. Charakteristisch für die explizite Metakommunikation im Spiel sind Äußerungen wie „wohl“ oder „aus Spaß“, sie machen den fiktiven Charakter der Spielbedeutungen deutlich und treten mit etwa vier Jahren auf.

Implizite Kommunikation hingegen tritt erst gegen Ende des Vorschulalters auf und kann sowohl nonverbal als auch verbal stattfinden. Ein angedeuteter Schlag macht zum Beispiel klar, dass es sich um Spiel handelt. Eine verbale implizit metakommunikative Äußerung wäre zum Beispiel die Äußerung eines Sechsjährigen, nachdem sein Freund ihn mit „Mister“ angesprochen hatte: „Nein ich bin ne Frau, hören Sie doch“. Der Junge nimmt die Klärung innerhalb seiner Rolle vor, die Spielhandlung wird also weitergeführt, gleichzeitig werden dem Spielpartner Informationen zur Deutung gegeben (ANDRESEN 2005, 125ff).

Ein weiteres Phänomen, das man bei Kindern ab Ende des dritten Lebensjahres beobachten kann, ist das **egozentrische Sprechen**. Dabei sprechen die Kinder im Alleinspiel zu sich selbst. Dieses monologische Sprechen nennt PIAGET egozentrisches Sprechen, weil es seiner Meinung nach dem egozentrischen Denken des Kindes entspricht, welches unfähig sei, zwischen verschiedenen Perspektiven zu differenzieren. Mit ca. 7 Jahren überwinde das Kind diese Entwicklungsstufe und darum verstumme zu dieser Zeit die egozentrische Sprache (vgl. ANDRESEN 2002, 23).

Laut WYGOTSKI hingegen hat das egozentrische Sprechen eine ganz andere Funktion und dient der geistigen Orientierung und dem Denken. Sprachgebrauch und Denken sind zuerst sozial. Ende des dritten Lebensjahres differenziert sich aus der sozialen

(interpsychischen) Sprache die egozentrische heraus und nähert sich immer mehr an die innere (intrapsychische) Sprache - das Denken - an. Dies macht sich auch in der Sprachstruktur bemerkbar, im siebten Lebensjahr ist die egozentrische Sprache für andere Personen als den Sprecher kaum mehr verständlich. Zudem konnte WYGOTSKI nachweisen, dass, wenn ein Kind eine schwierige Aufgabe zu lösen hat, die egozentrische Sprache zunimmt. Sie bietet dem Kind geistige Orientierung und hilft ihm bei der Überwindung von Schwierigkeiten (vgl ANDRESEN 2002, 19ff).

### **3.3.3 Spiel in der Sprachtherapie**

Die vorangehenden zwei Unterkapitel machen deutlich, dass Spiel für Kinder im Kindergartenalter einen elementaren Weg des Lernens darstellt. Nicht nur was das soziale Lernen und das Verarbeiten von Umwelterfahrungen, sondern auch was das sprachliche Lernen angeht. Gleichzeitig können Spiele auch Formate darstellen. Darum bieten sie sich als Rahmen für die Sprachtherapie an. Es kann an den individuellen Interessen des Kindes angesetzt werden und durch gemeinsames Handeln im Dialog an der Sprache gearbeitet werden. Im Idealfall wird das Kind so in seiner Spiel- und Sprachentwicklung vorangebracht, dass es ihm leichter fällt, mit anderen Kindern zu spielen und sich somit selbständig weiterzuentwickeln. ZOLLINGER (2004, 89) beruft sich auf WINNICOTT wen sie daran erinnert, „dass Spielen an sich schon Therapie ist. Kinder dazu zu bringen, dass sie spielen können, ist bereits Psychotherapie, die unmittelbar und ganz allgemein angewandt werden kann, wenn wir zu einer positiven sozialen Einstellung gegenüber dem Spielen kommen“.

## **3.4 Interkulturelle Erziehung**

In der Literatur zur Sprachförderung mehrsprachiger Kinder wird häufig betont, dass diese mit interkultureller Erziehung einhergehen muss (vgl. z. B. Ulich 2001, JEUK 2003, BAINSKI 2005, ROUX/STUCK 2005, SCHMERR 2007).

OBERHUEMER (2001, 13) fasst interkulturelle Pädagogik als ein Unterbegriff einer „Pädagogik der Vielfalt“ auf. Diese beinhaltet auch den Umgang mit Unterschieden, zum Beispiel integrative Arbeit mit behinderten Kindern oder geschlechtsbewusste Erziehung. Die Ziele einer integrativen Pädagogik definiert sie wie folgt:

Interkulturelle Pädagogik will Dialog und Austausch zwischen Kulturen unterstützen. Hier geht es nicht vorrangig um eine besonders „defizitorientierte“ Förderung von Migrantenkindern (wie früher beim Konzept der so genannten „Ausländerpädagogik“); es geht auch nicht um die Aufklärung deutscher Kinder über die Besonderheiten anderer

Kulturen. Im Vordergrund stehen vielmehr der Dialog und das Bemühen, Wege zu finden, um den selbstverständlichen Austausch zwischen verschiedenen Kulturen zu unterstützen.  
(ebd., 15)

Kultur kann hier auf drei verschiedenen Ebenen gesehen werden: die Ebene der sichtbaren Kulturmerkmale, die der Verhaltensweisen und Bräuche und die der Wertorientierungen und Einstellungen (vgl. ebd. 14).

Die kulturelle Vielfalt in der Kindertageseinrichtung oder in der Schule sollte dabei weder als Problem wahrgenommen, noch verdrängt oder übersehen werden. Vielmehr sollte die Situation positiv genutzt werden und als Ausgangspunkt für interkulturelle Lernprozesse gemacht werden.

Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass Interkulturelle Erziehung im Kindergarten zwar nach Meinung von Erzieherinnen und Erziehern von zentraler Bedeutung ist, die Umsetzung meist jedoch unzureichend stattfindet (ROUX/STUCK 2005, 92). Soziale Beziehungen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund haben einen entscheidenden Einfluss auf die Integration und Entwicklung der Kinder mit Migrationshintergrund und müssen darum besonders gefordert werden (vgl. ebd., 98). In einer Umfrage unter Eltern und Erzieherinnen und Erziehern in Rheinland-Pfalz stellte sich heraus, dass Interkulturelle Erziehung in Kindertageseinrichtungen kaum stattfindet. Findet sie (in Ansätzen) statt, dann hauptsächlich in Gruppen, in denen mehr als die Hälfte der Kinder einen Migrationshintergrund hat. Dabei geht es hauptsächlich um die Förderung der Deutschkenntnisse und das Erzählen von anderen Kulturen. Geringere Bedeutung messen die pädagogischen Fachkräfte Projekten, das Feiern religiöser Feste und der eigenen Weiterbildung zu. Außerdem werden die Familiensprachen der Kinder unzureichend durch Reime, Lieder usw. thematisiert. Auch sprechen die Erzieherinnen kaum Wörter der Familiensprachen (vgl. ebd., 98ff). Darum fordern ROUX und STUCK, dass Interkulturelle Erziehung „kein zusätzlicher Aspekt im fñhpädagogischen Erziehungsalltag [...], sondern als gesellschaftliche Vorraussetzungen und Bedingungen und somit als durchgängiges Prinzip verstanden werden muss“ (ebd., 103).

SCHMERR (<sup>2</sup>2007) fordert, Sprachförderung solle Teil eines „interkulturellen (Sprach)Bildungskonzepts sein, dessen Stoßrichtung individuelle Förderung und Inklusion statt Stigmatisierung und Aussonderung ist“ (SCHMERR <sup>2</sup>2007, 17). Dieses Konzept sollte die Dimensionen Sprache, Bildung und Interkulturalität enthalten. Darum schlägt sie statt „Sprachförderung“ neue Begriffe vor, die dieses Verständnis verdeutlichen: „sprachliche Bildung“ oder „interkulturelle Sprachentwicklung“. Dieses Konzept sollte alle

Bildungsbereiche umfassen und sich nicht, wie aktuelle Konzepte, auf Elementar- und Primarbereich beschränken oder erst im letzten Kindergartenjahr beginnen. Ein solches Konzept sollte alle Kinder mit einbeziehen: ein- und mehrsprachige, Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Es setzt Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen, mit den Eltern und mit sonderpädagogischen Fachkräften voraus. Der Erhalt der Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in Europa sollte sowohl pädagogisches, als auch politisches Ziel sein. Dabei sollten alle Sprachen als gleichwertig angesehen werden (vgl. ebd., 17ff).

BAINSKI (2005, 30f) empfiehlt Konzepte, bei denen die Eltern, insbesondere die Mütter, miteinbezogen werden und so die Zusammenarbeit der Familien gefördert wird. Dabei sollen einerseits die Mütter Unterstützung bei der Sprachförderung in der Erstsprache erhalten, andererseits nehmen sie teil am Erwerb der deutschen Sprache.

### **3.5 Diagnostik**

Voraussetzung für eine gelingende Sprachtherapie ist die Diagnose der Fähigkeiten und Fertigkeiten. Um Sprachschwierigkeiten frühzeitig festzustellen, werden immer öfter flächendeckende Tests oder Screenings im Kindergartenalter durchgeführt. Wurden früher vor der Einschulung Testverfahren zur Feststellung der „Schulfähigkeit“ durchgeführt, werden nun oft schon früher, meist ein Jahr vor der Einschulung, Sprachtests durchgeführt.

Ein großes Problem solcher Sprachstandsdiagnosen ist, dass sie sich von Bundesland zu Bundesland, von Stadt zu Stadt oder sogar von Einrichtung zu Einrichtung unterscheiden. Dies hat zur Folge, dass mit den unterschiedlichsten Testverfahren oder Screenings gearbeitet wird, von denen den pädagogischen Fachkräften oft weder Vor- und Nachteile, noch Auslegung bekannt sind. Aus den Ergebnissen der Diagnose werden dann keine Fördermaßnahmen abgeleitet, sondern im schlimmsten Falle wird selektiert (vgl. SCHMERR 2007, 23f). Oftmals werden die Verfahren nicht von den Mitarbeitern der Einrichtung, sondern von Außenstehenden durchgeführt, die die Kinder noch nicht einmal kennen. Zudem sind sie oft nicht prozessorientiert, sondern werden einmalig, meist ein Jahr vor der Einschulung durchgeführt.

Aus den vorherigen Kapiteln wurde deutlich, dass möglichst sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache berücksichtigt werden sollte, alle Sprachebenen von Bedeutung sind,

wobei die Ebenen der Pragmatik und Semantik besonders wichtig sind. Die Spielentwicklung des Kindes sollte ebenfalls eine Rolle spielen, da sie mit der Sprachentwicklung zusammenhängt. Eventuell sollte überprüft werden, ob Sinnesbehinderungen wie eine Seh- oder Hörbeeinträchtigung vorliegen. Das Untersuchungsverfahren sollte sich möglichst am Alltag der Kindertageseinrichtung und der Lebenswelt des Kindes orientieren, da nur so aussagekräftige Ergebnisse erzielt werden können.

Verfahren, die für den Elementarbereich entwickelt wurden und die mehrere Sprachebenen abdecken, sind beispielsweise Sismik und Seldak, der SETK 3-5 und der HASE. Durch die aktuelle Diskussion zur Sprachförderung angeregt, werden derzeit in den verschiedenen Bundesländern weitere Tests für den Elementarbereich entwickelt. In Nordrhein-Westfalen entstand bereits das Verfahren Delfin 4, in Baden-Württemberg wird derzeit LiSe-DaZ entwickelt. Auch diese beiden Verfahren werde ich kurz vorstellen.

Die meisten Verfahren sind für Kinder im letzten Kindergartenjahr oder für die Einschulungsdiagnostik vorgesehen. Die folgenden drei Verfahren bilden jedoch eine Ausnahme und sind auch schon für jüngere Kinder geeignet.

Bei den Verfahren **Sismik** (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen) und **Seldak** (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachigen Kindern) werden die Kinder in unterschiedlichen Situationen unter bestimmten Fragestellungen im Kindergartenalltag (Frühstück, Gesprächsrunden, Umgang mit Bilderbüchern etc.) beobachtet. Sismik ist für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, Seldak für Kinder mit Deutsch als Erstsprache entwickelt worden. Bei Sismik wird die Erstsprache des Kindes durch einen knappen Fragebogen miteinbezogen. Die beiden Verfahren sind für Kinder von 3 ½ Jahren bis zum Schuleingang konzipiert und als Prozessdiagnostik gedacht, das Kind wird also alle paar Monate beobachtet. Die Verfahren sind durch Erzieherinnen gut durchführbar, allerdings ist eine qualitative Auswertung nur möglich, wenn man über fundierte Kenntnisse über den Spracherwerb verfügt, da die Beobachtungsaufgaben nicht den verschiedenen Sprachebenen zugeordnet werden. Auch findet man keine Hinweise zur Förderung.

Der **SETK 3-5** (Sprachentwicklungstest für 3 bis 5-jährige Kinder) ist ein klassischer Sprachtest für Kinder von 3; 0 bis 5; 11 Jahren. Er überprüft das Sprachverstehen, die Sprachproduktion und das Sprachgedächtnis und wurde für einsprachige Kinder

entwickelt. Er ermittelt keine Schwierigkeiten im semantischen Bereich. Er kann nicht von Erzieherinnen durchgeführt werden und Fördermaßnahmen lassen sich von den Ergebnissen schwer ableiten.

Beim **HASE** (Heidelberger auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik) handelt es sich um ein Screening für 5-6jährige Kinder, das zur Feststellung der Schulfähigkeit genutzt wird. Es überprüft die sprachliche Leistungsfähigkeit, die semantische Strukturierung und das auditive Kurzzeitgedächtnis. Semantische und pragmatische Fähigkeiten werden nicht erfasst. Mit diesem Verfahren können keine Aussagen zu den Stärken und Schwächen des Kindes gemacht werden, dementsprechend lassen sich keine Fördermaßnahmen ableiten, es werden lediglich Punkte vergeben. In Reutlingen wird hauptsächlich der HASE zur Feststellung der Schulfähigkeit angewandt.

Andere Testverfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit sind der DVET (Duisburger Vorschul- und Einschulungstest), der RTS (Reutlinger Test für Schulanfänger), das Kieler Einschulungsverfahren, die DES (Diagnostische Einschätzskalen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit) und das BISC (Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten).

Harsche Kritik erntete der Sprachtest **Delfin 4** (Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz 4-jähriger in NRW), der seit März 2007 in Nordrhein-Westfalen verpflichtend für alle Vierjährigen ist. In diesem zweistufigen Test werden zuerst vier Kinder gleichzeitig getestet. Dabei wird so getan, als würde ein Brettspiel gespielt. Dabei sollen die Kinder Sätze und Kunstwörter nachsprechen, Handlungsanweisungen befolgen und mithilfe von Bildern eine Geschichte erzählen. In der Praxis zeigte sich, dass der Test, statt wie angegeben 20-25 Minuten, bis zu einer Stunde dauern kann. Für Bernhard EIBECK (<sup>2</sup>2007) ist Delfin 4 „ein dramatischer und unverantwortlicher Rückfall in eine direktive, autoritäre, das Kind zu Testobjekten degradierende Pädagogik aus den tiefen 60er Jahren.“ (EIBECK <sup>2</sup>2007, 31) „Delfin 4 erlaubt keine Abweichung, keine Kreativität keine Neugier. Delfin 4 macht den Kindern vor, man wolle spielen und verbietet ihnen genau das.“ (ebd., 32). „In Delfin 4 wird [...] nicht gesprochen, sondern nur nachgesagt.“ (ebd., 33)

Innerhalb des Projekts „Sag' mal was“ der Landesstiftung wird auch in Baden-



Württemberg ein Verfahren entwickelt. Dieses macht sich zum Ziel, den Sprachstand von Kindern mit Migrationshintergrund von 3-7 Jahren zu erfassen. **LiSe-DaZ** (Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache) prüft Wortschatz, Sprachverstehen und Sprachproduktion und soll auch von Erzieherinnen durchgeführt werden können (vgl. WEBER/POTNAR 2006, 8).

Allgemein lässt sich sagen, dass Diagnostik sich besonders im Bereich der Semantik als schwierig erweist, da sich der Erwerb von semantischen Feldern sehr individuell gestaltet und von Faktoren wie Lebenssituation und persönlichen Interessen abhängt. Hinzu kommt, dass sich hinter einzelnen Begriffen individuelle, nicht „abprüfbare“ Bedeutungen verbergen.

Neben dem Umfang des Lexikons eines Kindes sind auch das Sprachverständnis und die Verhaltensweisen, die das Kind bei fehlendem lexikalischem Wissen zeigt, festzustellen. Dies lässt sich nicht in einer Situation beobachten, sondern bedarf verschiedener Situationen. Innerhalb dieser sollten freie Sprachproben erfasst werden, die dann analysiert werden (Sprachproben von Ayla sind im Kapitel V.3.4 zu finden). Zusätzlich bieten sich zur Diagnose semantischer Fähigkeiten die beiden Beobachtungsbögen von FÜSSENICH an, die das Problemlöseverhalten von Kindern erfassen, wenn ihnen lexikalisches Wissen fehlt (Die Bögen befinden sich im Anhang, die Zusammenfassung Aylas semantischer Fähigkeiten finden sich ebenfalls in Kapitel V.3.4).

## **V. Sprachtherapie mit Ayla**

### **1. Das Kinderhaus in der Benzstraße**

Das Kinderhaus in der Benzstraße ist ein städtischer Kindergarten in Reutlingen, in dem 77 Kinder gefördert werden. Es bietet verschiedene Formen der Betreuung an: Ganztagsbetreuung, 75%-Betreuung, Regelbetreuung. Außerdem hat es verlängerte Betreuungszeiten und einige Hortplätze. Das Kinderhaus ist also täglich von 7 bis 17 Uhr geöffnet. Diese flexiblen Zeiten sind eine Antwort auf die Bedürfnisse der Eltern, von denen viele berufstätig und/oder allein erziehend sind. Der Ausländeranteil beträgt 60 bis 70 Prozent.

#### **1.1 Konzept**

Das Kinderhaus hat ein offenes Konzept. Dieses beinhaltet verschiedene Funktionsräume, wie zum Beispiel eine Kreativwerkstatt, einen Konstruktionsbereich und ein Lesezimmer, aus denen die Kinder wählen können. Zudem herrscht das „Fachfrauenprinzip“, das heißt, für jeden der Räume beziehungsweise Bildungsbereiche sind jeweils ein bis zwei Fachkräfte verantwortlich. Zusätzlich haben die Kinder eine Bezugserzieherin, die vor allem während der Eingewöhnungsphase das Kind und dessen Eltern intensiv begleitet.

Die Förderung findet altersgerecht, individuell und ganzheitlich sowohl in altershomogenen als auch in altersgemischten Strukturen statt.

Wichtige Prinzipien der Arbeit im Kinderhaus stellen die Projektarbeit und das Freispiel dar.

Durch das offene Konzept kann man den verschiedenen Lebensformen und -situationen der Kinder gerecht werden. Trotz der vielen Freiräume und Veränderungen bietet die offene Arbeit auch klare Strukturen und Orientierungspunkte (zum Beispiel Montagskreis, Stammgruppen, Mittlerenkreis, Großenkreis)

Das Kinderhaus bietet den Kindern vielfältige Anregungen, die ihnen ermöglichen, sich mit verschiedenen Themen und Materialien auseinander zu setzen. Die so gewonnenen Lernerfahrungen und -erfolge werden beobachtet und reflektiert und finden so Eingang in die Inhalte der pädagogischen Arbeit.

Die pädagogischen Schwerpunkte lehnen sich an den baden-württembergischen Orientierungsplan an und sind folgende: „Ernährung / Bewegung“, „Elementarerziehung / Kreativität / Rollenspiele“, „Konstruktion / Technik / Natur- und Sachbegegnung“, „Integrative Erziehung“, „Interkulturelle Erziehung / Projekt: Spielzeugfreies Zimmer“, und „Intensive Sprachförderung / Ganzheitliche Sprachförderung“. Diese Schwerpunkte sind nicht isoliert zu betrachten, sondern verzahnen sich und bedingen sich gegenseitig.

## **1.2 Orientierungsplan**

Das Kinderhaus ist am landesweiten Projekt der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des Orientierungsplans beteiligt. Es stellt eine von drei Einrichtungen dar, die von der Außenstelle der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Reutlingen mit dem Schwerpunkt Frühförderung wissenschaftlich begleitet werden (vgl. Kapitel II.3.5). Da das Kinderhaus eine Einrichtung der Stadt Reutlingen ist, nimmt sie auch an deren Rahmenkonzeption zur Umsetzung des Orientierungsplan teil (vgl. Kapitel II.8).

## **1.3 Sprachförderung**

Das Kinderhaus nimmt am Programm HSL (Vor- und außerschulische bzw. außerunterrichtliche Hausaufgaben-, Sprach- und Lernhilfe) der Landesstiftung Baden-Württemberg teil. Zuvor nahm es am Programm „Sag' mal was“ teil, jetzt wird jedoch HSL bevorzugt, da der bürokratische Aufwand hierfür geringer ist.

Laut den HSL-Richtlinien sind die Zuwendungen für „Maßnahmen für Kinder im Vorschulalter zur Vermittlung von deutschen Sprachkenntnissen vorrangig an Kinder mit Migrationshintergrund sowie an Kinder mit Bedarf an ergänzender Sprachförderung“ (HSL-Richtlinien 26.4.2006, 1) gedacht. Auch die Grund- und Hauptschulen von Klasse 1 bis 6 und die Sonderschulen können Zuwendungen beantragen.

Die Maßnahmen dauern ein Schul- bzw. Kindergartenjahr, in den Gruppen, in denen die Sprachförderung stattfindet, dürfen höchstens acht Kinder sein. Im Kindergarten beträgt der Höchstfördersatz pro Kind ein Euro pro Stunde (vgl. ebd., 3).

Im Kinderhaus in der Benzstraße findet dieses Programm nicht in Kleingruppen statt, sondern wird in den Kindergartenalltag integriert.

Außerdem gelten für das Kinderhaus auch die „Leitsätze zur ganzheitlichen Sprachförderung“ der Stadt Reutlingen (vgl. Kapitel II.8).

## **2. Kooperation mit Fachdiensten**

Das Kinderhaus kooperiert mit Einrichtungen der Frühförderung, dem Jugendamt, FABI usw.

Dadurch dass das Kinderhaus an der wissenschaftlichen Begleitung teilnimmt, kann man bei der Kooperation mit der Fachrichtung „Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation“ der Pädagogischen Hochschule von einer Kooperation mit Fachdiensten sprechen. Diese betrifft einerseits die Implementierung des Orientierungsplans, andererseits bietet Prof. Dr. Füssenich jedes Semester ein sprachtherapeutisches Praktikum an, in dessen Rahmen zwei Kinder der Einrichtung von jeweils zwei Studierenden Sprachtherapie erhalten. Zusätzlich sind Studierende bei der Erstellung sonderpädagogisch-psychologischer Gutachten, wissenschaftlicher Hausarbeiten oder Diplomarbeiten diagnostisch und therapeutisch mit Kindern der Einrichtung tätig. Die Mitarbeiter und Studierenden der Pädagogischen Hochschule tauschen sich mit den pädagogischen Fachkräften des Kinderhauses aus und unterstützen sie beispielsweise durch das Schreiben von Bildungs- und Lerngeschichten.

Meine Kooperation mit dem Kinderhaus sah so aus, dass ich jede Woche ins Kinderhaus kam, ich spielte hierbei vorrangig mit Ayla, bezog jedoch soweit es möglich war auch andere Kinder mit ein, auch um die pädagogischen Fachkräfte etwas zu entlasten. Frau Wagner, Aylas Erzieherin, war meine Ansprechpartnerin. Sie stand mir bei Fragen immer zu Verfügung und fand auch zweimal Zeit für ein zusätzliches Gespräch.

Im Gegenzug informierte ich sie über den Stand meiner Sprachtherapie mit Ayla und schrieb zwei Bildungs- und Lerngeschichten (siehe Kapitel V.4).

## **3. Sprachtherapie**

Im folgenden möchte ich einen Einblick in meine Sprachtherapie geben. Dabei beschränke ich mich auf die Therapie im Wintersemester 2007/2008 und lasse das Sommersemester außen vor. Ich habe in die Kapitel zur entwicklungsproximalen Sprachtherapie und zu den Spieltheorien bereits einiges einfließen lassen. In diesem Kapitel geht es zuerst um den Ablauf der Therapie und ihre Inhalte. Dann beschreibe ich Aylas Spielverhalten, bevor ich zu ihren kommunikativen Fähigkeiten und der Analyse freier Sprachproben komme.

### 3.1 Ablauf und Inhalte der Sprachtherapie

Ich kam jeden Dienstag, meist von 9 bis 12 Uhr, in das Kinderhaus, um Aylas sprachliche Fähigkeiten zu fördern. Die ersten Male begleitete ich Ayla in ihrem normalen Kindergartenalltag und beobachtete sie, die von ihr gewählten Spiele und Tätigkeiten und ihre Kommunikation mit anderen Kindern und den pädagogischen Fachkräften. Ich nahm auch an Situationen im Sitzkreis teil. Dabei hatte ich nicht nur die Möglichkeit ihre Interessen besser einzuschätzen, sondern konnte auch mit ihr ins Gespräch kommen und eine Beziehung zu ihr aufbauen. (vgl. Verhaltensbeobachtungen 1-4)

Ich stellte fest, dass Ayla gerne malt, puzzelt und Memory spielt und ein großes Interesse an Katzen hat. Diese Tätigkeiten sollten also den Rahmen für die Sprachtherapie geben.

Diese sollte im Sinne von DANNENBAUER entwicklungsproximal und innerhalb eines Formats im Dialog stattfinden. Da ich immer den ganzen Vormittag im Kindergarten war, ergaben sich im Laufe des Vormittages viele natürliche und immer wiederkehrende Situationen, in denen ich mit Ayla in einen Dialog kommen konnte (beispielsweise beim Malen). Dennoch ging ich mit ihr, meist für 30 bis 60 Minuten auch in einen separaten Raum. Nicht nur um Tonaufnahmen zu machen, sondern auch, weil sich Ayla in der Einzelsituation in einem ruhigen Raum besser konzentrieren und meine Äußerungen besser übernehmen konnte. Bald wollte sie, sobald ich da war, mit mir in diesen Raum, auch weil sie mich dann ganz für sich hatte und wir nicht von anderen Kindern gestört wurden (vgl. Verhaltensbeobachtung 10).

Bei den gewählten Formaten Malen, Bilderbuchbetrachtung und Memory thematisierten wir hauptsächlich die semantischen Felder Tiere, Farben und Körperteile. Vor allem beim Memoryspiel spielte die sprachliche Begleitung der Handlung und das Vorsprechen von Zielstrukturen eine Rolle, dies wird auch im nächsten Kapitel beschrieben.

Da ich es aber als wichtig erachtete, dass Ayla auch mit den anderen Kindern kommuniziert und ihre Spielmöglichkeiten erweitert, bezog ich immer wieder auch andere Kinder in unser Spiel ein.

Die letzten beiden Male, als die Sprachtherapie stattfand, versuchte ich Ayla an das Rollenspiel heranzuführen, da sie diese Spielform sehr selten von sich aus auswählt. (vgl. Verhaltensbeobachtung 12, <sup>12</sup>)

---

<sup>12</sup> Da die letzte Therapiesitzung kurz vor Abgabe dieser Arbeit stattfand, konnte ich die Verhaltensbeobachtung nicht mehr verschriftlichen.

### 3.2 Aylas Spielverhalten

Da ich Aylas Spiel in Bezug auf unterschiedliche Entwicklungsstufen und Merkmale bereits im Kapitel IV.3.3 beschrieben habe, möchte ich mich in diesem Kapitel ausschließlich auf ihre Entwicklung innerhalb der Sprachtherapie beschränken. Es handelt sich also um Regelspiele, meistens spielten wir Memory. Bei der Beschreibung der Entwicklung beziehe ich mich auf die Aspekte Spielregeln und sprachliche Begleitung der Handlung.

#### Spielregeln

Als wir im Sommersemester 2007 begannen, mit Ayla Memory zu spielen, spielte sie sehr unstrukturiert. Sie hielt sich weder an die Regeln, das heißt, sie versuchte oftmals mehr als zwei Karten aufzudecken und sie hielt sich nicht an die Reihenfolge und wollte oft spielen, obwohl sie nicht an der Reihe war.

Im Laufe des Sommersemesters lernte Ayla jedoch, sich innerhalb der Sprachtherapie an die Regeln zu halten und half ihren Mitspielern, indem sie ihnen zeigte, welche Karte sie aufdecken sollten.

Zu Beginn des Wintersemesters 2007/08 (vgl. Anhang 23.10.2007) stellte ich fest, dass Ayla sich in Spielsituationen mit anderen Kindern nicht an die Spielregeln hielt und zu schummeln versuchte. Nachdem ich sie jedoch mehrmals ermahnte, hielt sie sich wieder an die Regeln. Das Problem ist also nicht, dass Ayla die Regeln nicht kennt, sondern dass sie durch Schummeln zu gewinnen versucht.

Mittlerweile hat Ayla weitere Strategien, um sich den Sieg zu sichern. So forderte sie mich in der Therapiesituation wiederholt auf, Karten aufzudecken, von denen sie wusste, dass sie keine Paare ergeben würden (vgl. Verhaltensbeobachtung 8).

T:	Ich darf nochmal!	Soll ich hier?	(lacht) Sandkasten und Puppe.
			<i>Deckt auf, es passt nicht</i>
A:	Aber du da.	Da.	(lacht)
	<i>Zeigt T, welche Karte sie aufdecken soll</i>		

#### Sprachliche Begleitung der Handlung

Im Sommersemester begleitete Ayla die Spielhandlung überwiegend nonverbal. Sie konnte durch Zeigen auf die Fragen antworten, wer beginnen solle, wer an der Reihe sei und wer gewonnen habe. Verbal tat sie das jedoch nicht.

Auch die aufgedeckten Karten benannte sie meist nicht, obwohl wir es taten. Wenn sie eine Karte benannte, dann waren es immer „Auto“ und „Apel“ (Apfel).

Mittlerweile gelingt es Ayla, die Spielhandlung beim Memory sprachlich zu strukturieren. Zuerst forderte sie ihre Mitspieler mit „du dan“ auf, wenn sie an der Reihe waren und sagte „nomal“ wenn jemand ein Paar aufgedeckt hatte und darum noch einmal aufdecken durfte. Sie äußerte auch, wer gewonnen hat („ich wonnen“). Mittlerweile beherrscht sie die vollständigen Sätze „ich bin dran“ und „du bist dran“.

Wenn sie die Begriffe kennt, benennt sie nun auch meistens die aufgedeckten Karten. Nenne ich einen Begriff, der für sie neu ist oder der sich bei ihr noch nicht gefestigt hat, imitiert sie ihn oft spontan.

Die folgenden Ausschnitte verdeutlichen Aylas Fortschritte:

Der erste Ausschnitt ist vom 27.11.2007 (Verhaltensbeobachtung 6)

T: Wer fängt an?	Ok, erst mischen, hasch recht.	Du fängst an
A:	Ich	habe ( <i>lacht</i> ) du dan
	<i>mischt</i>	<i>spielt</i>
T: Ein Zug u:nd hm, ne Puppe	Hm	Ah! Genau! Ein Au Ah,
	<i>spielt</i>	<i>spielt</i>
A:	Ka-tze En-te	Ich Auto. Puppe
	<i>spielt</i>	
T: ah, der Zug. Und ich glaub hier war s (...)	ah, nein, Mist! (...)	ah! Hmhm, du
	<i>Deckt falsch auf</i>	
A:		( <i>lacht</i> ) Ich noch.
T: darfst nochmal. Ein Schaf und ein Hase.	Ah, ein Hase und ein Hase!	Ich darf
	<i>deckt auf</i>	
A:	Ah! Äh de Hase, ich Hase!	<i>möchte spielen</i>
	<i>deckt auf</i>	
T: nochmal! Ich darf nochmal!	Soll ich hier?	( <i>lacht</i> ) Sandkasten und Puppe.
	<i>Deckt auf, es passt nicht</i>	
A:	Aber du da.	Da. ( <i>lacht</i> )
	<i>Zeigt T welche Karte sie aufdecken soll</i>	

Am Ende dieses Ausschnittes zeigt Ayla mir mit Absicht eine falsche Karte, die ich aufdecken soll und lacht mich daraufhin aus.

Am 11.12.2007 (vgl. Verhaltensbeobachtung 8), von dem der folgende Ausschnitt stammt, hatte ich ein Tiermemory mitgebracht, das Ayla noch nicht kannte, folglich neue Begriffe enthielt. Der Spielsituation ging das Betrachten und Benennen aller Karten voraus.

T: Ok.	So.	Ja, du darfst anfangen.	Eine Kuh
A:	So.	Ich dan, hallo!	Ein Ki- fe... und ein
T: und ein Eichhörnchen	Kuh	Drehst du sie wieder um? Ok. Ich hab	
A:	Ich die, schla (...)	de lan	

T: Genau. Und Robbe! Du bist dran. Der Bär und das Schwein  
A: Igel und tschahe! Ja! Komme. Ape Ape und de

T: Ich hab den Löwe und Genau. Das Pferd und das Kamel  
A: Ja Igel. I dan! Ich hab alt und de

T: Ich hab den Fisch und Hase. Hase! Den Hahn und die Kuh. Ich hab ein  
A: Fisch! Nase! Ich dan! De

T: Frosch und ein Bär. Den haben wir schon mal gehabt den Bär.  
A: Fosch! (*lacht*)

### **3.3 Aylas Kommunikationsverhalten (in der Sprachtherapie / in offenen Spielsituationen)**

Im Sommersemester 2007 kommunizierte Ayla in der Sprachtherapie fast ausschließlich nonverbal. In Situationen außerhalb der Sprachtherapie konnten wir beobachten, wie sie mit einigen Kindern türkisch sprach. Sie sprach teilweise auch deutsch, war jedoch sehr schwer verständlich. Einmal zeigte sie uns ein Buch und erzählte uns dazu etwas. Auf Anweisungen reagierte sie nur, wenn diese direkt an sie gerichtet und mit Gestik und Mimik unterstützt wurden.

Im Wintersemester hatte ich die Gelegenheit, Ayla in den unterschiedlichsten Situationen zu beobachten.

#### **Kommunikation in der Sprachtherapie**

In der Sprachtherapie ist sie jetzt viel offener und äußert sich auch verbal. In Spielsituationen kann sie einen Dialog führen, braucht jedoch den Bezug zur Handlung, da ihr der Wortschatz noch oft fehlt.

Möchte sie etwas nochmal spielen oder ein Buch noch einmal anschauen, äußert sie es mit „nomal“, wenn nicht sagt sie „Fertisch“, „nicht nomal“ oder macht den Vorschlag „andere Spiel?“. Möchte sie etwas gar nicht, teilt sie das mit einem deutlichen „Nein“ mit.

Ayla gelingt es jedoch noch nicht, von Erlebnissen, die außerhalb des Kontextes stattfinden oder stattgefunden haben, zu erzählen. Versucht sie es, gehen ihr schnell die Worte aus und sie wird für ihre Umwelt unverständlich. Dies gilt für das Deutsche, ich gehe davon aus, dass sie es auf türkisch kann.



## **Kommunikation mit anderen Kindern**

Im Wintersemester konnte ich Ayla in Bezug auf ihre Kommunikation in verschiedenen Situationen mit anderen Kindern beobachten.

Kommunikation fand dabei hauptsächlich mit ihrer Freundin Özlem statt. Die beiden spielen oft gemeinsam, dabei sprechen sie türkisch. Özlem nimmt dabei meist die bestimmende Rolle ein. In Spielsituationen mit den beiden sprach Özlem viel mit mir, während Ayla sich stärker zurückhielt als sonst. Özlem spricht auch viel besser Deutsch als Ayla.

In Spielsituationen mit anderen Kindern war Ayla eher für sich und zeigte entweder Allein- oder Parallelspiel (meist mit Puzzeln) oder sie spielte mit mir etwas.

Mischte sich jedoch ein anderes Kind gegen ihren Willen in ihr Spiel ein und nahm ihr etwas weg, konnte sie sich gut behaupten, indem sie sich lautstark mit „Nein“ wehrte (vgl. Verhaltensbeobachtung 1).

Ihre sozialen Kompetenzen stellte sie auch unter Beweis. Auch ohne Sprache zu nutzen, konnte sie in zwei Situationen, die ich beobachten konnte, anderen Kindern bei etwas helfen, das sie besser beherrschte als diese.

Einmal zeigte sie einem Jungen, wie man eine Maske bastelt (Verhaltensbeobachtung 4), ein andermal half sie einem (türkischen) Jungen beim Wäsche aufhängen (Verhaltensbeobachtung 5).

Seit Januar ist Murat neu im Kindergarten. Er spricht noch gar kein Deutsch und Ayla hat ihn unter ihre Fittiche genommen. Die beiden sprechen türkisch miteinander und Murat folgt Ayla überall hin und lässt sich von ihr ein Stück weit „herumkommandieren“. Ayla scheint sehr stolz auf ihre Beschützerrolle zu sein und da sie die einzige ist, auf die Murat hört, bitten die Erzieherinnen sie manchmal ihre Aufforderungen ins Türkische zu übersetzen (Verhaltensbeobachtungen 11 und 12).

### **3.4 Analyse freier Sprachproben**

In diesem Kapitel nehme ich eine Analyse von Sprachproben vor. Diese bezieht sich ausschließlich auf deutsche Äußerungen. Ayla mischt zwar manchmal auch türkische Worte in ihre Äußerungen, diese konnte ich jedoch weder transkribieren, noch beurteilen, da ich die türkische Sprache nicht beherrsche. Darum habe ich auch bei der Transkription von Dialogen Passagen gewählt, in denen Ayla ausschließlich Deutsch spricht.

Ich habe die Äußerungen in der folgenden Tabelle thematisch in Aktivitäten gegliedert, die ich mit Ayla machte. Sie fanden nicht unbedingt am selben Tag statt, sind innerhalb der

Abschnitte jedoch chronologisch geordnet. In der linken Spalte finden sich Aylas Äußerungen, in der rechten, wenn sie benötigt wird, die Zielstruktur. Außerdem vermerke ich in der rechten Spalte, wenn es sich bei Aylas Äußerung um eine spontane Imitation handelt, da der Begriff dann möglicherweise noch nicht zum aktiven Wortschatz gehört beziehungsweise ihr dessen Bedeutung eventuell noch nicht klar ist.

Bereinigtes Transkript	Zielstruktur
<b>Malen/Basteln</b>	
Meine Mama Katze.	Meine Mama hat mir eine (Spielzeug-)katze geschenkt.
Nein, Du!	Du sollst malen!
Des Mama.	Das ist für Mama.
Lecka.	Lecker.
Du essen, ich essen, ich essen, du essen.	Die Kirschen isst du, die esse ich.
Ich die essen.	Ich esse die.
Appel.	Apfel.
Du! aaah! Blu-me!	Mal eine Blume.
Rot.	
Rosa.	(Imitation)
Nein, du!	Du sollst malen.
Blau.	(Imitation)
Blau, blau.	Deine Hose ist blau und meine auch.
Orange.	(Imitation)
Ich orange.	Mein Pulli ist orange.
Ich rot.	Ich male mit rot.
Guck, eins, zwei. Ich guck.	Ich habe die Blätter gemalt.
Ich hab alle.	Ich habe alle gemalt.
Ich!	Ich schneide, nicht du!
Ich hab!	Ich hab es geschafft (Wolle abzuschneiden.)

<p>Ich lila komm. Ok, warte, ok? Warte.</p> <p>Egal.</p> <p>Nochmal lila.</p> <p>Du schneide das.</p> <p>Schneiden.</p> <p>Egal.</p> <p>Is schön</p> <p>Müll</p> <p>Noch ein Mal?</p> <p>Guck.</p> <p>Guck mal.</p> <p>Ich nisch, du!</p> <p>Das du!</p> <p>du machen Herz</p>	<p>Ich hole mir noch lila Wolle.</p> <p>Schneidest du mir ein Loch rein?</p> <p>Ich schneide.</p> <p>Das ist schön.</p> <p>(Imitation)</p> <p>Ich will nicht malen, mal du!</p> <p>Das (auf dem Bild) bist du!</p> <p>Mal mir ein Herz.</p>
<p><b>Puzzle</b></p> <p>Katze, guck!</p> <p>Baby, des das. Babies.</p> <p>Nein, Mama, guck!</p> <p>Ente.</p> <p>2, 4, 6, 7</p> <p>Des, des.</p> <p>Des, des, Mama, Mama.</p> <p>Igel.</p> <p>1, 2, 4, 6</p> <p>Des des fertig</p> <p>schön Blume</p>	<p>Guck mal, eine Katze.</p> <p>Das ist ein Katzenbaby und das auch. (Imitation)</p> <p>1, 2, 3, 4</p> <p>Was ist das?</p> <p>Das sind zwei (erwachsene) Hasen.</p> <p>1, 2, 3, 4</p> <p>Ich möchte das Puzzle fertig machen.</p> <p>Die Blume ist schön.</p>

warte, ich weiß.	
Des kommt hier.	Das kommt hier hin.
Guck hier... und hier	Guck, das kommt hier hin und das hier hin.
Guck, schön did da	Guck, das (Puzzleteil) ist schön.
geht so, alle so	Alle Puzzleteile kommen so rum hin.
Alles daden, des kommt, des kommt, des kommt hier, des kommt.	Alles wird sortiert, das kommt da hin, das da hin und das da hin.
Alle umte:n	Wir müssen alle umdrehen. (Imitation)
eins, zwei	die zwei sind gleich
Schitte:rei:n	Schmetterling
Isch hab, jawoll!	Ich hab' s geschafft!
Ich bin Blumen mach.	Ich will die Blumen machen.
Kaputt	Das Puzzleteil ist kaputt.
schwer	Das Puzzle ist schwer.
andere Spiel?	Spielen wir was anderes?
Die da spielen.	Ich will das spielen.
<b>Bilderbuchbetrachtung</b>	
Oh, nein!	
Katze. Essen.	Die Katze will die Vögel essen.
. Aus... lau... guck!	Die Katze guckt (aus dem Haus/Fenster) raus.
Blume!	
Katze!	Da ist eine Katze.
Hh! Woffa!	Da kommt Wasser raus.
On da?	Und, was ist da?
Und des Katze.	Und da ist die Katze.
Katze so.	Die Katze will den Igel anfassen.
Schön, gell?	
Käfige.	Käfig (Imitation)

<p>Guck, Katze nicht machen.</p> <p>Guck so.</p> <p>Miau!</p> <p>Maus!</p> <p>Wauwau!</p> <p>Oh nein!</p> <p>Ja! Oh nein!</p> <p>Komm.</p> <p>So! Psch</p> <p>Guck da, so.</p> <p>Ja, o:b.</p> <p>Nee, aber wes du, ähm, esstschen.</p> <p>Ja, fang.</p> <p>Guck, so.</p> <p>ich die da</p> <p>du des</p> <p>tüdüü</p> <p>guck, des Mama</p> <p>Papagei</p> <p>Maus</p>	<p>Guck, die Katze kann nichts machen/macht nichts.</p> <p>Der Hund kommt zur Katze.</p> <p>Die Katze kommt so runter.</p> <p>Ja, da oben.</p> <p>Nein, aber weißt du, der will die essen.</p> <p>Ja, der will die fangen (Imitation)</p> <p>Das bin ich.</p> <p>Das bist du.</p> <p>Elefant</p> <p>Guck, das ist die Mama.</p>
<p><b>Memory</b></p> <p>Ich/Du dan.</p> <p>Ich noch.</p> <p>Du da.</p> <p>Ich wonnen</p> <p>nochmal</p> <p>nich gucken</p>	<p>Ich bin/Du bist dran.</p> <p>Ich darf nochmal.</p> <p>Du sollt die Karte aufdecken.</p> <p>Ich habe gewonnen</p> <p>Nicht erst die Karten angucken, gleich spielen!</p>

Ist des?	Was ist das?
Des deiner.	Das sind deine Karten.
Ich weiß! Ein Karten den so machen.	Ich weiß! Wir legen die Karten so hin.
Aber alle Karten de so machen, schön.	Das sieht schön aus, wenn wir die Karten so hinlegen.
Ich bin dran.	
Du bist dran.	
Ich will die.	
Ich will alle so machen.	Ich will alle Karten umdrehen.
Du bist weiß nicht.	Du weißt das nicht.

Im Folgenden analysiere ich die Sprachproben nach verschiedenen Sprachaspekten und stelle dabei Aylas Entwicklung dar.

## Syntax

Im Laufe der Sprachtherapie machte Ayla Fortschritte im Bereich der Syntax. Am Anfang tauchten in ihren Äußerungen, mit Ausnahme von Verben „essen“, „malen“ oder „schneiden“, kaum Verben auf. Außerdem nutzte sie Verben wie „machen“ und „haben“ für die verschiedensten Tätigkeiten („so machen“, „ich hab“). Sie sprach auch viel in Ein- und Zweiwortäußerungen, in denen oft gar keine Verben auftauchten („des Mama“, „ich orange“). Aylas Fortschritte zeigen sich beispielsweise darin, was sie äußerte, wenn sie auf die Toilette musste. So sagte sie am 8.11.2007 „Ich pipi“, am 13.11.2007 tauchte das Kopulaverb „haben“ in Endstellung auf („ich pipi hab“) und am 11.12.2007 nutzte Ayla das korrekte Verb in Zweitstellung, wenn auch ohne Flexion: „ich machen pipi“.

Ab Anfang Januar tauchten in ihren Sätzen, vor allem in den Satzmustern der Therapiesituation, aber teilweise auch unabhängig von diesen, immer öfter Kopula auf.

Nachdem sie in den vorherigen Wochen beim Memoryspiel immer „Ich dan“ und „du dan“ gesagt hatte, sagte sie nun „ich bin dran“ und „du bist dran“. Selbst formulierte Sätze wie „ich bin müde“ und „ich bin Blumen mach“ traten auf, wo es früher „ich müde“ oder „ich Blume“ hieß. Bemerkenswert ist auch, dass sie bei der ersten und zweiten Person Singular bei „sein“ die Subjekt-Verb-Kongruenz beherrscht. Das Verb „sein“ wird auch übergeneralisiert, so dass Äußerungen wie „du bist weiß nicht“ und „Ich bin Blumen mach“

auftreten.

Auch das Verb „wollen“ taucht nun auf („Ich will die.“, „Ich will alle so machen.“). Außerdem benutzt Ayla nun immer mehr Objekte („ich bin Blumen mach“, „du machen Herz“).

## **Wortschatz**

Auch im Bereich des Wortschatzes sind Fortschritte erkennbar. Ayla kann nun die Farben Grün, Gelb, Blau, Rot, Rosa und Lila benennen. Lediglich Rot und Blau verwechselt sie noch ab und an. Ihre Lieblingsfarben sind Rot, Rosa und Lila.

Sie kann folgende Tiere benennen: Katze, Ente, Hase (Nase), Igel, Fisch, Frosch, Schmetterling, Hund (Wauwau). Dabei interessiert sie sich vor allem für Katzen und Tierbabys.

Wir haben auch einige Male Körperteile und Kleidung behandelt. Hier beherrscht Ayla die Begriffe Schuhe, Hose (Sose), Pulli, Kopf, Augen, Nase, Haare, Hände (übergeneralisiert auch für Arme) sicher.

Bei den Früchten kann sie die Begriffe Apfel, Erdbeere, Kirsche und Banane, bei den Pflanzen Blume und Baum.

## **Semantische Fähigkeiten**

Im November und Januar füllte ich jeweils die beiden Beobachtungsbögen von FÜSSENICH aus. Auch hier lassen sich Aylas Fortschritte erkennen.

Im November ergab sich aus dem Beobachtungsbogen 1 „Das Kind erweitert seine sprachlichen Fähigkeiten und geht kreativ mit Sprache um.“, dass Ayla nur selten kommunizierte, das sie etwas nicht verstanden hat („Hä?“) und sie Äußerungen spontan imitierte. Sie nahm weder Wortneuschöpfungen noch Selbst- oder Fremdkorrekturen vor und spielte auch nicht mit Sprache (vgl. Anhang).

Im Januar zeigte sich, dass Ayla nun öfter nachfragt, wenn sie etwas nicht versteht beziehungsweise etwas nicht benennen kann („Hä?“, „Is das?“). Eine Fremdkorrektur in Bezug auf die Aussprache ihres Namens konnte ich einmal beobachten. Die spontanen Imitationen nahmen zu (vgl. Anhang).

Beim zweiten Beobachtungsbogen „Das Kind stellt keine Fragen“ zeigte sich im November, dass Ayla oft auf vorsprachliche Kommunikationsformen zurückgriff. Sie zeigte viel mit dem Finger (begleitet von Äußerungen wie „Guck so“ und „des“) und kommunizierte durch Gestik und Mimik. Ihre bevorzugten Vermeidungsstrategien waren

Schweigen und die Antwort mit Ganzheiten. Diese waren meistens die Antwort „ja“ auf alle Fragen und Satzmuster wie „des kommt“ und „so und so“. Manchmal waren ihre Antworten oder ihr Verhalten auch ausweichend. Fehlende Wörter ersetzte sie durch Wörter aus demselben semantischen Feld oder durch Umschreibungen, die sich auf Aussehen und Form bezogen. Nach Bedeutungen und Unterschieden fragte sie nie (vgl. Anhang).

Im Januar griff Ayla zwar immer noch auf Verständigungsformen aus der vorsprachlichen Situation zurück, sie erweiterte dies jedoch durch elaboriertere Formen, die sie mehr mit Sprache verband als bisher. Die Vermeidungsstrategien sind noch dieselben wie im November, vor allem das Schweigen tritt jedoch seltener auf. Fehlende Wörter werden vor allem durch solche aus demselben semantischen Feld, nun aber auch durch lautlich ähnliche Wörter ersetzt. Manche werden auch weiterhin durch Aussehen und Form, nun aber auch durch Funktion und Situation beschrieben. Nach Bedeutungen und Unterschieden fragt sie immer noch nicht (vgl. Anhang).

## **Schrift**

Ayla kann Schrift erkennen. Sie weiß, dass man seinen Namen auf ein Bild schreiben kann und darum heißt Schrift bei ihr auch „Name“.

Einige Buchstaben (A, H, I, T) kann sie schreiben, sie weiß, dass ihr Name mit A beginnt. Dies mache ich an folgenden Beobachtungen fest.

- 23.10.2007: Ayla schreibt HIT auf ihr Blumenbild, malt einen Rahmen um die Schrift herum und schneidet es aus. Später schreibt sie IHT von rechts nach links (vgl. Verhaltensbeobachtung 1).
- 30.10.2007: Ayla möchte, dass ich ihren Namen auf ihr Bild schreibe. Als ich sie frage, ob sie ihren Namen auch schon schreiben könne, schreibt sie ein A und malt anschließend buchstabenähnliche Zeichen von links nach rechts (vgl. Verhaltensbeobachtung 2).
- 13.11.2007: zeigt in einem Bilderbuch auf den Text und sagt „Name“. (vgl. Verhaltensbeobachtung 5).
- 27.11.2007: zeigt auf einen abgebildeten Zettel mit Schrift im Puzzle und sagt „Name“ (vgl. Verhaltensbeobachtung 6).

## **Zählen**

Ayla zählt gerne ihre Kartenpaare beim Memoryspiel und zählt auch oft spontan bei Bilderbuchbetrachtungen (zum Beispiel bei einer Abbildung mit mehreren Fischen). Dabei



zählt sie jedoch immer „1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11“ (vgl. zum Beispiel Verhaltensbeobachtung 5, 6 und 8). Ich zähle dann immer nochmal mit ihr. Am 8.1.2008 erlebte ich zum ersten Mal, dass Ayla „1, 2, 3“ zählte.

#### **4. Austausch / Kooperation mit der Einrichtung (Bildungs- und Lerngeschichten)**

Da im Kinderhaus in der Benzstraße, wie in allen Kindertageseinrichtungen der Stadt Reutlingen, die Dokumentation der Bildungsprozesse durch Bildungs- und Lerngeschichten (Beschreibung s. Kapitel II.7.2) erfolgt und ich die pädagogischen Fachkräfte des Kinderhauses darüber informieren konnte, wie meine Arbeit mit Ayla aussieht, schrieb ich zwei Bildungs- und Lerngeschichten für Ayla.

Die erste beschreibt die Sprachtherapie im Sommersemester 2007, die zweite entstand durch eine einzelne Beobachtung.

## 4.1 Bildungs- und Lerngeschichten „Bilderbuchbetrachtung“ und „Memory“

### Beobachtungsbogen „Bildungs- und Lerngeschichten“

Name des Kindes: Ayla Er

Alter: 3; 10

Beobachterin: Mathilde Tiffert

Datum: 13.6., 27.6. und 4.7.2007

#### Beobachtung

##### *Beschreibung der Ausgangslage:*

Sprachtherapie vom 13.6, 27.6. (jeweils Tonaufnahme) und 4.7.2007 (Videoaufnahme)

- Bilderbuchbetrachtung „Die kleine Raupe Nimmersatt“ mit Hilfe einer aus Pfeifenputzern gebastelten „Raupe“
- Memory (Apfel, Tomate, Erdbeere, Auto...)

##### *Beschreibung des Handlungsverlaufs:*

Tonaufnahme vom 13.6.:

- Ayla holt das Buch nicht aus der Tasche, sie zeigt keine Reaktion, als ich sie anspreche.
- Ich hole das Buch hervor und schlage es auf.
- Nach anfänglicher Zurückhaltung wird Ayla immer offener und zeigt dies auch durch Gestik, Mimik und Körperhaltung.
- Sie beteiligt sich durch Umblättern und Hantieren mit der Raupe an der Bilderbuchbetrachtung.
- Sie imitiert meine Essgeräusche („miammiam“) beim Durchziehen der „Raupe“ durch die Löcher.
- Sie führt das Geräusch „schsch...“ ein, um die Fortbewegung der Raupe zu verdeutlichen.
- Sie zeigt auf verschiedene Abbildungen beziehungsweise Details und ich benenne sie (z. B. den Mund der Sonne), einmal sagt sie „Guck mal“.

Videoaufnahme vom 4.7.2007:

- Ayla kommt mit mir in den Raum, bewegt sich langsam, hält sich die Hände vor das Gesicht.
- Ich zeige ihr die Kamera, sie nähert sich langsam.
- Wir setzen uns auf den Boden, Ayla ca. 1 Meter von mir entfernt.
- Als ich sie (mit gestischer Unterstützung) auffordere, sich neben mich zu setzen, tut sie dies. Sie dreht an einer Haarsträhne.
- Ich halte ihr die Tasche hin, sie holt das Buch und die „Raupe“ heraus, sie lächelt.
- Ayla schlägt das Buch auf und blättert zum Anfang der Geschichte.
- Sie deutet auf das Ei auf der ersten Seite und hält die „Raupe“ daneben.

- Sie folgt dem Weg der abgebildeten Raupe mithilfe der gebastelten. Sie schaut dabei auf das Buch.
  - Sie zieht die Raupe durch jedes einzelne Loch und macht mehrmals durch Zeigen auf die abgebildete aufmerksam.
  - Sie lässt mich die Löcher zählen, indem sie von links nach rechts auf jedes zeigt.
  - Während der ganzen Bilderbuchbetrachtung ist Ayla sehr aufmerksam, lächelt mehrmals und nimmt immer wieder Blickkontakt mit mir auf.
- 
- Beim Memory, das wir bereits seit mehreren Sitzungen spielen, kann sich Ayla mittlerweile an die Regeln halten. Sie spielt nur noch, wenn sie an der Reihe ist und deckt dann auch nur zwei Karten auf.
  - Obwohl sie während des Spiels nur selten spricht, kommuniziert sie sehr viel durch Gestik (Zeigen, Achselzucken, Schmetterlingsbewegungen) und Mimik (Lachen, Nicken, Kopfschütteln).
  - Ayla verfolgt aufmerksam das Spielgeschehen, was sich auch darin äußert, dass sie uns Mitspielern, Tipps gibt, welche Karten wir aufdecken sollen, um ein Kartenpaar zu finden. Am Ende des Spiels kann sie zeigen, wer gewonnen hat.
  - Ayla zählt am Ende des Spiels ihre Karten, wobei sie meistens 1, 2, 4, 6 zählt, weshalb man sie hier noch unterstützen muss.
  - Ayla kann spontan einzelne Kärtchen (Apfel, Auto, Erdbeere) benennen, tut dies aber meist nicht auf Aufforderung.

## Analyse dieser Beobachtung nach Lerndispositionen

Interessiert sein	<p>Was ist das Interesse des Kindes in dieser Beobachtung? Woran erkenne ich es?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Die kleine Raupe Nimmersatt“ mithilfe der gebastelten Raupe entdecken</li> <li>• Memory spielen</li> </ul>
Engagiert sein	<p>Woran erkenne ich das Engagement des Kindes?</p> <p>Buch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayla ist sehr ausdauernd und konzentriert</li> <li>• sie achtet auch auf Details der Abbildungen</li> <li>• „arbeitet“ systematisch das Buch durch, sucht immer wieder die Raupe, geht durch jedes Loch.</li> </ul> <p>Memory:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verfolgt das Spielgeschehen aufmerksam.</li> <li>• weiß auch, welche Karten die Mitspieler aufdecken müssen und zeigt es ihnen.</li> <li>• möchte mehrmals spielen.</li> </ul>
Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten	<p>Woran erkenne ich das Standhalten des Kindes?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• überwindet ihre anfängliche Scheu, nimmt die Hände vom Gesicht weg und beteiligt sich am Geschehen.</li> <li>• Überwindet ebenso Situation, in der sie falsch verstanden wird und sich darum abermals hinter ihren Händen versteckt hatte.</li> </ul>
Sich ausdrücken und mitteilen	<p>Wie drückt sich das Kind aus und wie teilt es sich mit?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hauptsächlich durch Gestik und Mimik, vereinzelt auch durch Sprache.</li> <li>• Zeigt auf die Raupe und Details im Buch.</li> <li>• Zeigt auf die aufzudeckenden Karten und auf den Gewinner des Spiels.</li> <li>• Nimmt Blickkontakt auf, lächelt, lacht, nickt, schüttelt den Kopf.</li> <li>• Stellt pantomimisch einen Schmetterling dar.</li> <li>• Verbirgt ihr Gesicht hinter den Händen.</li> </ul>
An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen	

## Fokussierung dieser Beobachtung: Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans

Welche/s Bildungs- und Entwicklungsfeld/er ist/sind in den Beobachtungen (beziehungsweise den Handlungen des Kindes) erkennbar? Wie lassen sich die Handlungen des Kindes in dem jeweiligen Bildungs- und Entwicklungsfeld beschreiben? In einigen Handlungen des Kindes werden mehrere Bildungs- und Entwicklungsfelder enthalten sein.

### **Bildungs- und Entwicklungsfeld Körper**

Feinmotorik: Umblättern, Raupe durch die Löcher ziehen.

### **Bildungs- und Entwicklungsfeld Sinne**

Vergleich zwischen Obst und seinem Abbild, Schmecken.

### **Bildungs- und Entwicklungsfeld Sprache**

Dialog anhand der Formate „Bilderbuchbetrachtung“ und „Memory spielen“  
Thematisierung des Wortfeldes „Obst“ anhand des Memorys und Vorgabe von Sprachmustern mit begleitender Handlung (Wer fängt an? Du bist dran. Passt zusammen. Passt nicht. Wer hat wie viel Paare? Gemeinsames Zählen. Wer hat gewonnen? Spielen wir nochmal? Aufräumen)

### **Bildungs- und Entwicklungsfeld Denken**

Zählen der Kartenpaare und daraus ermitteln, wer gewonnen hat.  
Symbolbegriff: reales Obst seiner Abbildung zuordnen  
Gedächtnis: sich merken, wo die verschiedenen Karten liegen.  
Handlung in einem Bilderbuch verfolgen.

### **Bildungs- und Entwicklungsfeld Gefühl und Mitgefühl**

Liebe Aysenur,

vor den Sommerferien sind Agnes und ich jede Woche gekommen um mit dir zu spielen.

Am Anfang hast du dich oft nicht getraut mit uns in das Lesezimmer zu kommen.

Doch je öfter wir da waren, desto mutiger bist du geworden und desto toller hast du mit uns gespielt. Das war sehr schön.



Einmal hatten wir ein Buch mitgebracht und eine Raupe. Mit der kleinen Raupe haben wir dann die Geschichte von der kleinen Raupe Nimmersatt gelesen.





Du hast immer die Seiten umgeblättert und hast dabei die Raupe ganz viele Sachen essen lassen. Dabei hast du ganz gut aufgepasst und nichts vergessen.



Wir hatten auch echte Früchte dabei. Die hast du dann zu den Bildern gelegt. Das fandest du babyleicht.



Wir haben auch oft zusammen Memory gespielt. Dabei konntest du die Regeln immer besser und hast uns sogar geholfen die richtigen Karten zu finden!



Meistens hast du trotzdem gewonnen.

Es macht mir großen Spaß mit dir zu spielen und ich finde es toll, wie lange du bei einer Sache bleiben kannst. Ich freue mich darauf noch oft mit dir zusammen zu spielen, zu malen und Bücher zu lesen.

Deine Mathilde



## 4.2 Bildungs- und Lerngeschichte „Puzzle“

### Beobachtungsbogen „Bildungs- und Lerngeschichten“

Name des Kindes: Ayla

Alter: 4;2

Beobachterin: Mathilde Tiffert

Datum: 27.11.2007

#### Beobachtung

##### *Beschreibung der Ausgangslage:*

Nachdem ich mit Ayla Bilderbücher angeschaut habe, darf sie sich ein Spiel aussuchen. Sie holt ein Janoschpuzzle, besser gesagt drei verschiedene, die in derselben Verpackung sind und sich durch ihre Rückseiten (ohne Muster, gestreift, gepunktet) unterscheiden lassen.

Wir befinden uns im Schlafrum, in dem die Einzelförderung stattfindet.

##### *Beschreibung des Handlungsverlaufs:*

Ayla holt das Puzzle und packt es aus.

T: Ein Puzzle! Oah, kannst du das schon?

A: Ja. Ok. Des mein dischdad. Ok? Des kommt hier.

*packt Puzzle aus*

T: Darf ich mitmachen oder möchtest du alleine machen? Mitmachen? Ok. (...)

A: ähm... mit Ja.

T: Aber guck mal, ich glaub das sind mehrere Puzzle, oder? Guck. Wir müssen erst mal

A: Abe

T: sortieren. Hier mit Punkten, hier ohne und hier mit Streifen. Das sind drei verschiedene.

*„eröffnet“ drei Stapel*

A:

T: Genau, ohne.... mit Streifen. Punkte Punkte

*ordnet zu*

*ordnet zu*

A: Und des oh-ne.

*Ordnet zu*

Des ohne, tick.

*ordnet zu*

Ohne tick, ohne

*ordnet zu*

T: Punkte Streifen (..) nochmal Streifen Mhmh

A: Punt, Punt, begin tei

de ohne (...)

dei... dei vier

T: Drei auf einmal hast du!

Und hier und hier. Das kommt auch

A: Drei mal. Guck hier... und hier.

T: da hin. Und hier, hier. Hmhm (...) Ah, was is' n das?  
 A: Ja. Alle ded da. (...) guck Guck, schön die da  
*zeigt ein Puzzleteil*

T: Eine Ente, oder? Nich? Da bin ich mal gespannt was was das für ein Puzzle ist.  
 A: Nein. Zwei

T: Ja. Alle umdrehen? Kann man s dann besser  
 A: Ja. Alle ging get hoa. Tick, so. Alle so. Ja.  
*Dreht Puzzleteile um*

T: sortieren? Dschupp und dschupp. Dann geht' s schneller, gell? Wenn einer alle umdreht.  
*Sortiert teile den Stapeln zu*  
 A: (...) *dreht Karten um*

T: und der andere ganz schnell geht das. Dschuppschuppschupp  
 A: ja. Jetzt komm isch mal

T: (...) Ah, gleich ham wir' s geschafft. (...) Jawoll! So.  
 A: So (*singt*) Jawoll! Guck! Alles daden, des

T: Okay, welches machen wir zuerst?  
 A: kommt, des kommt, des kommt hier, des kommt. Des!  
*Zeigt auf das ohne Muster*

T: Das? Ok. Das gestreifte Hmhm  
 A: Ja! Und des so und so und so so. Alle machen!

Zusammenfassung: Wir sortieren gemeinsam die Puzzleteile, Ayla hat die Idee, erst alle Teile umzudrehen, bevor wir sie sortieren. Dadurch geht das Sortieren schneller. Anschließend müssen wir uns für ein Puzzle entscheiden, Ayla teilt mir mit, dass sie alle drei machen möchte. Dann beginnen wir mit dem ersten Puzzle.

T: So. Jetzt muss mer aufpassen... So, jetzt die alle umdrehen, oder?  
 A: Alle umte:n? (...)  
*drehen Puzzleteile des einen Puzzles um*

T: Ah, guck mal, eine Ecke. Des Hm, des  
 A: um-te:n (...) isch hab ein. Ecke. (...) hihi komm hier!  
*Fangen an zu puzzeln*

T: kann nich sein. Vielleicht eher so? Ah, na, passt nicht ganz. Da fehlt noch  
 A: Nein! Ja! So.

T: eins dazwischen. (...) Guck mal. Das ist eine Ecke und das ist die andere Ecke. (...) Ha!  
 A: Ja.

T: Guck mal, jetzt müssen wir alle finden, die da oben so platt sind. Das ist

A: Ecke. Ja! Habe  
Ja.

T: dann der Himmel. Ok, jetzt da dran Hmm. Nicht ganz. Nur das ist Ecke, guck, mit  
A: Ok. Ja, ich hab de de cke Hey,

T: zwei. Ja, stimmt doch. Vielleicht hier. Oder hier. Probier mal da oder da ob das  
A: guck mal Ja.

T: da hin passt. Hm, probier mal, ob das da passt  
A: Nein. (...) Des komm hier (...) So (...) Guck.

T: vielleicht. Super(...) Hm. Hoppla! Haben wir uns  
A: Ja, passt. Komm hier, oh nein, guck. Des. <sup>lacht</sup> Huppala!

T: den Kopf angestoßen! (...) Ah, guck  
A: Hä? (...) Ich. Nein. (...) Kom-i-sch (...) Warte (...)we

T: Oh nein, passt nich Ah! Der kleine Tiger!  
A: mak bei bi ötsch. Ja? (...) Oh nein! Des. Ja, so! Ja.

T: Guck mal. Ich hab den Schwanz vom Tiger.  
A: Kleine Ti Ja, gleich. Kigli, ja Kigli (...) guck hier.

T: Hm, nicht ganz. Probier mal hier! Ah, die Tigerente hm Glaub ich  
A: Ja Des, des Nein, kommt

T: nicht, guck mal hier ist Rand. Hmhm  
A: Ja. (...) Des guck, so! Hier.

So geht es weiter, wir unterhalten uns mal mehr, mal weniger. Im folgenden Abschnitt sind wir beim Puzzle mit den Punkten angelangt. Hier unterhalten wir uns auch über die abgebildeten Inhalte.

T: Hm Ah, ich hab schon was.  
A: Des komm hier. Nein! Warte (...) de komm hier (...) Nein  
*versucht zwei Teile zusammenzulegen*

T: Hast du auch schon was? Guck mal, ich hab  
A: Ja:! (...) Ich. Du, ich a Ja. Komm hier... Nein:n

T: was Rosanes. Du hattest doch auch grad was Rosanes. Vielleicht gehört das zusammen?  
A: Ja.

T: Hier guck. Rosa und rosa? Gehört zusammen, gell? (...) ah, noch was  
A: Ja: Doch. Und des.

T: Rosanes! (...) Ah Guck mal, da ist wieder der Frosch von vorhin  
*Zeigt ein Puzzleteil*  
A: Komm Ja. Un (...) Hallo!

T: Hallo! Ah! Und ich hab hier den Tiger! Was hast du? Oh,  
A: Fro-osch! Hallo! Ich hab hier Guck!

T: ein Vogel. Ein Bild! Noch ein Vogel? Ah. (...) Guck mal. (...)  
A: Ja. Isch noch. Hm

*Suchen Puzzleteile*

T: Guck mal, der Tiger ist krank. Der hat nen Verband Verband, genau.  
A: Oh! Ja. des Band

T: Ah, und da hat jemand den Verband in der Hand. (...) Guck mal, ich hab den Bär... Guck  
A:

T: mal, ah! Ich glaub das gehört da hin. Ich glaub der Bär hat den Verband, guck mal hier,

T: probier mal. Hmhm. Täda! (...) Nein, guck mal, das passt doch nicht.  
A: Komm. Ich ein. Heil hal.

T: Hier sind hinten Punkte. Und hier sind Streifen. Des gehört schon hier dazu. Aber es ist  
A: Ja

T: die gleiche Tigerente, gell? Die gleiche. Ja. Tigerente  
A: Ja, eins, zwei. Zwei Und noch mal.

T: Schmetterling! Genau! Super! Soll ich die Matte wieder  
A: Schitte:rlai:n Ja (...) Isch na  
*einige Puzzleteile rutschen fast zwischen Matte und Wand*

T: zurückschieben, Ayla? Soll ich sie wieder zurückschieben? (...) Eins, zwei, drei. Uah!  
A: Ja. Zwei, dei.

T: (*stöhnt*) Jawoll! (*lacht*) Du? Was hast  
A: Uah! (*stöhnt*) Ja! Isch hab. Jawoll! Isch Isch kei hab. Isch Ja-woll. Ja!

T: du? Du hast geschoben? Wir beide haben geschoben, ich auch! (*lacht*)  
A: isch isch sch Ja. Ja! (*lacht*)

Wir machen alle drei Puzzles und brauchen dafür mehr als eine Dreiviertelstunde. Zum Schluß räumen wir sie auf.

## Analyse dieser Beobachtung nach Lerndispositionen

Interessiert sein	<p>Was ist das Interesse des Kindes in dieser Beobachtung? Woran erkenne ich es?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Puzzeln: Ayla sucht sich die Puzzles selbst aus und macht sie bis zum Ende</li> </ul>
Engagiert sein	<p>Woran erkenne ich das Engagement des Kindes?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ayla ist sehr konzentriert.</li> <li>● Imitiert spontan Begriffe wie "ohne", "mit Punkte", "Ecke", "Tiger"</li> </ul>
Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten	<p>Woran erkenne ich das Standhalten des Kindes?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Sehr geduldig</li> <li>● macht alle drei Puzzle, obwohl sie viel schwieriger sind als diejenigen, die sie sonst macht.</li> </ul>
Sich ausdrücken und mitteilen	<p>Wie drückt sich das Kind aus und wie teilt es sich mit?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Äußert verbal, dass sie auf jeden Fall alle drei Puzzle machen möchte, als ich sie frage, mit welchem wir beginnen sollen.</li> </ul>
An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Bringt ihre Ideen ein, wie die Puzzleteile schneller sortiert werden können.</li> <li>● Puzzelt die ganze Zeit in Kooperation mit mir.</li> <li>● Hilft mit beim Zurückschieben der Matte, damit nichts dahinter rutschen kann.</li> </ul>

## Fokussierung dieser Beobachtung: Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans

Welche/s Bildungs- und Entwicklungsfeld/er ist/sind in den Beobachtungen (beziehungsweise den Handlungen des Kindes) erkennbar? Wie lassen sich die Handlungen des Kindes in dem jeweiligen Bildungs- und Entwicklungsfeld beschreiben?

### **Bildungs- und Entwicklungsfeld Körper**

Feinmotorik: Puzzleteile umdrehen, sortieren und zusammenfügen

### **Bildungs- und Entwicklungsfeld Sinne**

Die verschiedenen Muster der Puzzles unterscheiden, zusammengehörende Puzzleteile finden, abgebildete Inhalte und Details erfassen.

### **Bildungs- und Entwicklungsfeld Sprache**

Absprache über Vorgehen: Wer darf mitmachen? Wie werden die Puzzleteile sortiert? Mit welchem Puzzle fangen wir an?

Sprachliche Begleitung der Handlung.

Besprechung der abgebildeten Inhalte.

Erkennen von Schrift auf dem Puzzle.

### **Bildungs- und Entwicklungsfeld Denken**

Erkennen von verschiedenen Mustern, Sortieren.

Experimentieren und überlegen, welche Puzzleteile zusammengehören.

Puzzle legen.

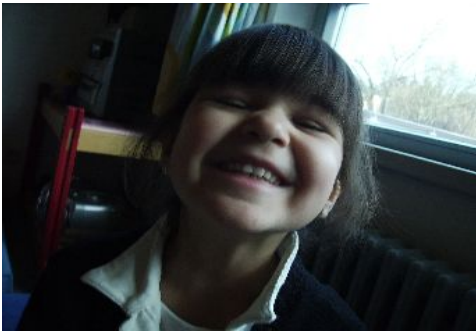
### **Bildungs- und Entwicklungsfeld Gefühl und Mitgefühl**

Gemeinsames Problemlösen.

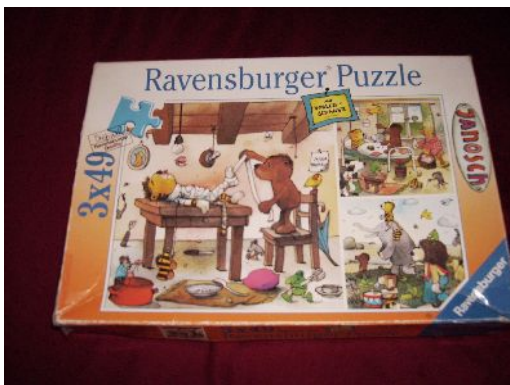
Einbringen von Vorschlägen um die gemeinsame Tätigkeit zu optimieren.

Hilfe beim Zurückschieben der Matte.

Liebe **AYSENUR**,



ich war jetzt schon oft da und wir haben viele Sachen gemacht. Manchmal spielen wir das, was ich mitgebracht habe und manchmal darfst du dir etwas aussuchen. Einmal hast du dir ein Puzzle ausgesucht.



Als wir die Packung aufgemacht haben, haben wir gesehen, dass es sogar drei Puzzle waren.



Gar nicht so einfach!

Zuerst mussten wir die drei Puzzle auseinanderhalten.

Da gab es Puzzleteile mit Punkten,



mit Streifen



und ohne Muster.

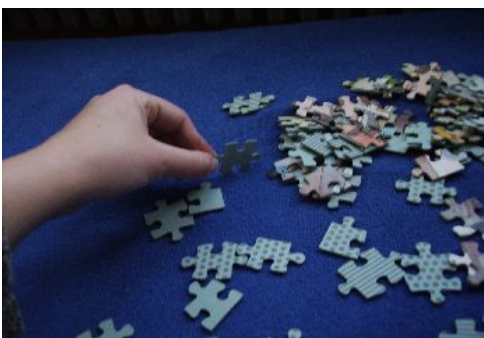


Zuerst haben wir also drei Haufen gemacht.



Dann hattest du eine tolle Idee. Du hast gesagt "alle so" und hast mir gezeigt, dass wir erst alle Puzzleteile umdrehen müssen, damit wir sie sortieren können.

Das haben wir dann gemacht und das ging wirklich viel schneller!







Dann haben wir das erste Puzzle gemacht:



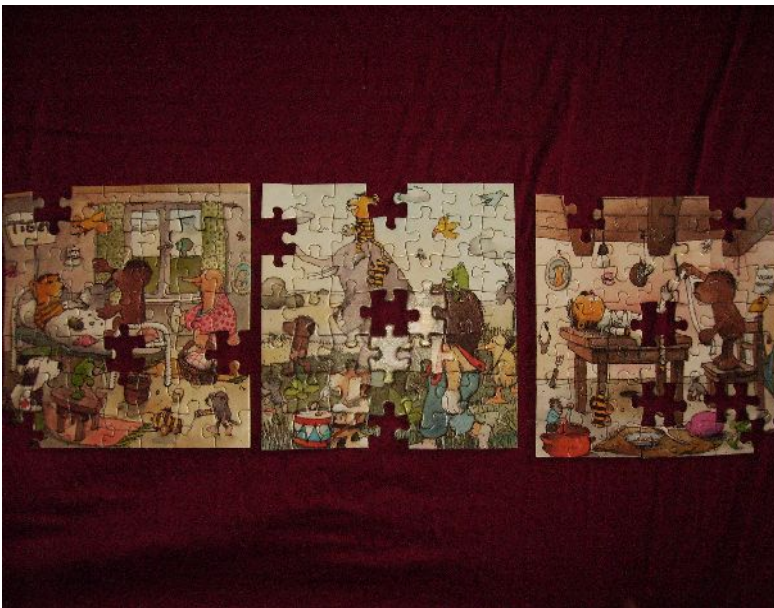
Dann haben wir das zweite Puzzle gemacht:



Dann haben wir das dritte Puzzle gemacht:



Das hat ziemlich lange gedauert bis wir fertig waren, aber als wir alles geschafft hatten, waren wir ganz schön stolz!



Das hat doch mehr Spaß gemacht, als das Katzenpuzzle, das du sonst immer machst, oder?

## **VI. Resümee**

Ich möchte nun die vier Teile meiner Arbeit zusammenfassen. Anschließend bringe ich noch einige Punkte zu dem an, was ich beim Schreiben dieser Arbeit und vor allem beim Durchführen der Sprachtherapie und im Kinderhaus in der Benzstraße gelernt habe, beziehungsweise, welche Themen mich dabei besonders beschäftigt haben.

Ich stieg mit einer Beschreibung von Ayla, dem vierjährige Mädchen, das für mich sozusagen die Basis dieser Arbeit war, ein. Dabei orientierte ich mich am „Blick auf das Kind“ von Mechthild DEHN und stellte Aylas Fähigkeiten und ihre möglichen nächsten Entwicklungsschritte, zu Beginn der Therapie, dar.

Der zweite Teil der Arbeit handelte vom Orientierungsplan. Zuerst stellte ich den „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ mit seinen Forderungen an die Rahmenpläne für den Elementarbereich vor. Auf dieser Grundlage analysierte ich daraufhin den Orientierungsplan. Außerdem betrachtete ich die Aspekte Sprache und Sprachförderung genauer und stellte, mithilfe der Arbeit und der Ergebnisse des Forschungsprojekts „Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (Pilotphase), Schwerpunkt Frühförderung“, dar, inwiefern der Orientierungsplan auch für Kinder mit Förderbedarf anwendbar ist und wie die Kooperation mit Fachdiensten beschrieben wird. Als weiteren Punkt zum Orientierungsplan behandelte ich die Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen. Ich stellte kurz einige Verfahren vor, bevor ich ausführlich auf das der Bildungs- und Lerngeschichten einging.

Da Ayla, wie viele Kinder, mehrsprachig aufwächst, ging es im dritten Teil um die Situation mehrsprachiger Kinder in Kindergarten und Schule. Auch hier bezog ich mich insbesondere auf Baden-Württemberg und stellte erst in einem statistischen Teil die Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor. Diese sind überproportional an Sonder- und Hauptschulen vertreten. Besonders benachteiligt sind Kinder und Jugendliche türkischer, italienischer, portugiesischer, serbischer und montenegrinischer Herkunft. Als weiteren Aspekt gab ich einen Einblick in die Ergebnisse der drei PISA-Studien, welche zeigen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund vor allem aufgrund ihres Sprachgebrauchs und ihrer sozialen

Herkunft in Deutschland bildungsbenachteiligt sind. Im letzten Punkt dieses Teils beschrieb ich die Heterogenität der Gruppe „Kinder mit Migrationshintergrund“.

Im vierten Teil ging es um Sprachförderung im Elementarbereich, insbesondere um die mehrsprachiger Kinder. Darum ging ich kurz auf die Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs ein, wobei ich Aspekte, die für die Sprachtherapie mit Ayla von Bedeutung sind, näher beschrieb. An geeigneten Stellen fügte ich Beispiele aus Aylas Sprache und der Therapie mit ihr ein. Nachdem ich also den Erstspracherwerb und die besondere Bedeutung von Formaten erläutert hatte, stellte ich verschiedene Theorien zum Zweitspracherwerb vor. Diese übertrug ich auf die Sprachförderung, bevor ich auf typische Sprachschwierigkeiten, die Kinder mit Migrationshintergrund im Deutschen haben, einging und auf die Problematik von sprachentwicklungsverzögerten mehrsprachigen Kindern hinwies.

Nach der Behandlung dieser Grundlagen grenzte ich die Begriffe Sprachförderung und Sprachtherapie voneinander ab. Dann stellte ich das Konzept des „Inszenierten Spracherwerbs“ von Friedrich M. DANNENBAUER vor, auf dem auch meine Arbeit mit Ayla basierte. Da dem Spiel, vor allem im Elementarbereich, eine zentrale Bedeutung in der kindlichen Entwicklung zukommt und es auch einen maßgeblichen Einfluss auf die Sprachentwicklung hat, wurde es in diesem Kapitel ebenfalls ausführlich thematisiert. Ich stellte Phasen der Spielentwicklung und den Zusammenhang mit der Sprachentwicklung dar, bevor ich auf Spiel als Format für die Sprachtherapie einging.

Das Konzept der „Interkulturellen Erziehung“ erschien mir ebenfalls als bedeutend für die (Sprach-)förderung von mehrsprachigen Kindern, weshalb es ebenfalls Eingang in dieses Kapitel erhielt. Dann schloss ich diesen ausführlichen Teil mit der Beschreibung einiger diagnostischer Verfahren für die Ermittlung von Sprachschwierigkeiten im Elementarbereich ab.

Im fünften Teil sollte es nun ausschließlich um die Sprachtherapie mit Ayla gehen. Ich beschrieb zuerst die Kindertageseinrichtung, die sie besucht und inwiefern diese mit Fachdiensten, insbesondere mit der Pädagogischen Hochschule, kooperiert. Dann ging ich ausführlich auf Aspekte der Sprachtherapie ein, die in den anderen Kapiteln noch nicht behandelt wurden. Dies waren Aylas Entwicklung beim Regelspiel und ihr Kommunikationsverhalten innerhalb und außerhalb der Therapie. Dann stellte ich die Analyse von freien Sprachproben vor. Hierbei wurden verschiedene Sprachebenen

berücksichtigt und Aylas Fortschritte beschrieben, außerdem stellte ich die Ergebnisse der Beobachtungsbögen von FÜSSENICH dar, welche ich jeweils im November 2007 und im Januar 2008 ausgefüllt hatte und welche die weiteren Fortschritte von Ayla verdeutlichen.

Diesen letzten Teil beendete ich mit zwei Bildungs- und Lerngeschichten, die ich für Ayla und das Kinderhaus geschrieben habe.

Bei der Sprachtherapie mit Ayla habe ich festgestellt, wie wichtig die Beziehung zwischen Kind und Therapeuten tatsächlich ist. Diese musste erst einmal aufgebaut werden. Dass meine Beziehung zu Ayla immer stabiler wurde, konnte ich daran erkennen, dass sie erst anfang zu sprechen, dann immer mehr spontan imitierte, bei der Spielauswahl mutiger wurde etc. Dies gelang im Wintersemester besser als im Sommersemester, weil ich Zeit hatte, Ayla an mehreren Vormittagen im Kindergartenalltag zu begleiten. So konnten wir uns besser kennenlernen und ich erfuhr viel über Aylas Interessen, bevor wir mit der eigentlichen Sprachtherapie begannen. Diese Zeit war im sprachtherapeutischen Praktikum natürlich nicht gegeben.

Ich bin überzeugt davon, dass Sprachhandeln im Dialog die beste Methode für die Sprachförderung von Kindern wie Ayla ist. Von Sprachförderprogrammen würde sie kaum profitieren, denn diese setzen an Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb (phonologische Bewusstheit) an und helfen einem Kind, das Schwierigkeiten beim Bedeutungserwerb hat und das begleitende Handeln zur Sprache braucht, nicht weiter.

Leider ist die personelle Situation in Kindertageseinrichtungen nicht so, dass die pädagogischen Fachkräfte Zeit für intensive Dialoge mit den einzelnen Kindern haben. Vielmehr ist es leider so, dass sie meist keine Zeit haben, sich den Kindern einzeln zuzuwenden, sondern ihre Augen überall haben müssen. So kann es auch sein, dass die Erzieherin mitten im Dialog aufspringen muss, um bei einem Streit einzugreifen oder sich nicht auf das Gespräch konzentrieren kann, weil sie nebenher noch eine andere ihrer vielfältigen Aufgaben erledigen muss.

Mit dem Thema „Spiel und Sprache“ habe ich mich im Rahmen dieser Arbeit erstmals auseinandergesetzt. Ich konnte im Kinderhaus das unterschiedliche Spielverhalten verschiedener Kinder beobachten und mir so die Bedeutung des Zusammenhangs von Spiel und Sprache verdeutlichen. Darum versuchte ich auch, im Rahmen der Therapie, für Ayla neue Spielmöglichkeiten aufzutun.

Die Problematik von Kindern mit Migrationshintergrund hat mich sehr beschäftigt, nicht nur durch die Beschäftigung mit der einschlägigen Literatur, sondern vor allem, weil ich sie

im Kinderhaus erleben konnte. Dass in diesem Kindergarten der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund sehr hoch ist, macht sich im Alltag stark bemerkbar. Was es bedeutet, wenn man sich nicht ausdrücken kann, konnte ich sehen, wenn Kinder, die sich um etwas stritten, keine andere Konfliktlösungsstrategie ergreifen konnten als zu schreien und zu treten. Und vor allem Schwierigkeiten mit dem Sprachverständnis müssen für Kinder (und pädagogische Fachkräfte!) sehr belastend sein. Die Kinder überspielen ihr Unverständnis durch Imitation ihrer Kameraden, Erraten der Situation anhand von Schlüsselwörtern oder nonverbaler Zeichen, müssen aber oft in einer Ungewissheit verharren, die sicherlich sehr belastend für sie ist.

Mitte Januar erfuhr ich, in einem Gespräch mit Aylas Erzieherin, dass Aylas Gehör wohl doch noch nicht überprüft wurde und dass das doch erst jetzt gemacht werde. Aufgrund von widersprüchlichen Aussagen ihrer Eltern dachten die Mitarbeiter des Kinderhauses, dies sei bereits geschehen und das Gehör unauffällig gewesen. Diese Tatsache hat mich regelrecht schockiert und ich hoffe, dass Aylas Hören nicht beeinträchtigt ist, da dies eine erhebliche und vor allem zu einem großen Teil unnötige, Sprachentwicklungsverzögerung bedeuten würde.

Im selben Gespräch erfuhr ich, dass Ayla seit einigen Wochen ein Mal pro Woche Logopädie erhält. Einerseits freute ich mich, dass Ayla auch weiterhin gefördert wird, andererseits hätte ich mich, hätte ich dies früher erfahren, gerne mit der Logopädin in Verbindung gesetzt und mich mit ihr ausgetauscht.

So bleibt mir nur zu hoffen, dass Ayla weiterhin die Förderung erhält, die sie benötigt. Ich jedenfalls bin dankbar für die Erfahrungen, die ich sammeln durfte. Ich hoffe, Ayla hat in der Zeit unserer gemeinsamen Arbeit annähernd so viel gelernt und so viel Freude dabei gehabt hat wie ich.





## Literatur

- **ANDRESEN, Helga (2002):** Interaktion, Sprache & Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen.
- **ANDRESEN, Helga (2005):** Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Donauwörth.
- **BAINSKI, Christiane:** Nach PISA und IGLU. Anforderungen an Sprachlernkonzepte im Elementar- und Primarbereich. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.) (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim. S. 25-39
- **BÜRKI, Dominique (2000):** Einfach nur spielen? Symbolspiele in der Therapie. In: Zollinger, Barbara (Hrsg.): Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken. Einblicke in die Praxis der Sprachtherapie. Bern u.a. S. 23-34
- **BÜRKI, Dominique (2000):** Vom Symbol- zum Rollenspiel. In: Zollinger, Barbara (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Bern u.a. S. 11-47
- **BAUMERT, Jürgen / SCHÜMER, Gundel (2002):** Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) : PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen. S. 159-202
- **BAUMERT, Jürgen / WEISS, Manfred (2002):** Föderalismus und Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) : PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen. S. 39-54
- **BRUNER, Jerome (1987):** Wie das Kind sprechen lernt. Bern



- **CÁRDENAS, Barbara / INGLISA, Patrizia (2006):** Diagnostik und Therapie bei Mehrsprachigkeit anders anlegen? Anforderungen und Möglichkeiten in der multilingualen Arbeit. In: Bahr, Reiner / Iven, Claudia (Hrsg.): Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein. S. 196-206
  
- **CUMMINS, James (1984):** Zweisprachigkeit und Schulerfolg. In: Die Deutsche Schule. Heft 3, S. 187-198
  
- **DEHN, Mechthild (1994):** Schlüsselszenen zum Schrifterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule. Weinheim und Basel.
  
- **DBS:** Sprachentwicklung ist kein Kinderspiel... Sprachförderung oder Sprachtherapie? Welche Hilfe braucht das Kind?
  
- **EIBECK, Bernhard (<sup>2</sup>2007):** Wer das Sprechen verbietet, kann Sprache nicht fördern. Anmerkungen zum Sprachtest in NRW. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Sprache fördern – Bildung ganzheitlich entfalten. Saarbrücken. S. 29-33
  
- **EMMERICH, Stefanie / GEIGER-MEMMER, Christina (2003):** Die PISA-Studie. Grundlagen und Konsequenzen für den Kindergarten. In: Roux, Susanna: PISA und die Folgen: Bildung im Kindergarten. Grundlagen, Materialien, Perspektiven. S. 13- 27
  
- **ENGEMANN, Christa (2006):** Die Kinderperspektive stärken! Der Orientierungsplan für Kindergärten geht in die Pilotphase. In: KiTA aktuell Baden-Württemberg, Nr. 6, S.124-127.
  
- **FÜSSENICH, Iris (1995):** Ist Sprachtherapie in der Frühförderung sinnvoll? Teil 1 und 2. In: Pädagogische Impulse, Heft 3, S. 211-214, Heft 4, S. 269-273
  
- **FÜSSENICH, Iris (2001):** Sind Sprachstörungen immer hörbar? In: Grundschule, Heft 5, S. 14-17

- **FÜSSENICH, Iris** (2002): Semantik. In: Baumgartner, Stefan / Füssenich, Iris (Hrsg.) Sprachtherapie mit Kindern. 5. Auflage. München. S. 63-104
  
- **FÜSSENICH, Iris** (2003): Pädagogische Förderung bei Beeinträchtigungen der sprachlichen Kommunikation. In: Leonardt, Annette / Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogig. Bildung – Erziehung – Behinderung. Weinheim, S. 421-441.
  
- **FÜSSENICH, Iris / LÖFFLER, Cordula** (2002): Prävention von Analphabetismus in den ersten beiden Schuljahren. In: Grundschule, 5, S. 17-19
  
- **HÖHN, Kariane** (2006): Orientierung für die Orientierung! Wie ein Träger versucht, über ein Rahmenkonzept Orientierung für die Umsetzungsphase des Orientierungsplans zu geben. In: KiTa aktuell Baden-Württemberg, Nr. 2, S. 42-44
  
- **IVEN, Claudia** (2007): Sprachförderung contra Sprachtherapie. In: Die Sprachheilarbeit, Heft 2, S. 46-47
  
- **JEUK, Stefan** (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen . Freiburg i. Br.
  
- **JEUK, Stefan** (2005): Zweitspracherwerb im Vorschulalter. In: Grundschule, Heft 3, S. 36-38
  
- **KERFIN, Annette / NAGEL, Astrid** (2005): Spracherwerb und Sprachförderung mehrsprachiger Kinder. In: Roux, Susanna (Hrsg.): PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau. S. 50-71
  
- **KNAPP, Werner** (2001): Diagnostischer Leitfaden. Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten. In: Praxis Grundschule, Heft 3, S. 4-6

- **KNAPP, Werner** (2001): Förderung von Kindern aus sprachlichen Minderheiten. In: Grundschule. Heft 5, S. 18-20
  
- **KOLONKO, Beate** (2001): Spracherwerb im Kindergarten: Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von Erzieherinnen. 2. Auflage. Herbolzheim
  
- **KRACHT, Annette** (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. München
  
- **LEIST, Anja** (2003): Sprachförderung im Elementarbereich. In: Bredel, Ursula & Günther, Hartmut; Klot, Peter, Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg): Didaktik der deutschen Sprache- ein Handbuch. Bd. 2. Paderborn 2003, S. 673-683
  
- **LEU, Hans Rudolf et al.** (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar
  
- **LIMBIRD, Christina / STANAT, Petra** (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumer, Jürgen / Stanat, Petra / Watermann, Reiner: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden. S. 257-293
  
- **MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG** (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten: Pilotphase. Weinheim u. a.
  
- **OBERHUEMER, Pamela** (2001): Pädagogik der Vielfalt – interkulturelle Pädagogik. Reflexionen zum Thema. In: Ulich, Michaela / Oberhuemer, Pamela / Soltendieck, Monika: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Neuwied. S. 13-17
  
- **OERTER, Rolf** (1999): Psychologie des Spiels. Weinheim und Basel

- **PIAGET**, Jean (1995): Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main.
  
- **RAMM**, Gesa / **PRENZEL**, Manfred / **HEIDEMEIER**, Heike / **WALTER**, Oliver (2004): Soziokulturelle Herkunft: Migration. In: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster. S.254-282
  
- **RAMM**, Gesa / **WALTER**, Oliver / **HEIDEMEIER**, Heike / **PRENZEL**, Manfred (2005): Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In: PISA-Konsortium Deutschland. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster. S. 269-298
  
- **RÖHNER**, Charlotte (2005): Mehrsprachigkeit anerkennen und fördern. Eine programmatische Einführung. In: Röhrner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim. S. 7-12
  
- **ROUX**, Susanna / **STUCK**, Andrea (2005): Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung im Kindergarten – Forschungsergebnisse. In: Roux, Susanna (Hrsg.): PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau. S. 92-108
  
- **SCHMERR**, Martina (<sup>2</sup>2007): Sprachförderung in Kindertagesstätte und Grundschule. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Sprache fördern – Bildung ganzheitlich entfalten. Saarbrücken. S. 17-28
  
- **ULICH**, Michaela (2001): Sprachentwicklung: Kinder, die mit verschiedenen Sprachen aufwachsen. In: Ulich, Michaela / Oberhuemer, Pamela / Soltendieck, Monika: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Neuwied. S. 19-26

- **ULICH**,, Michaela (2003): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kiga-heute, 3, S. 6-8
  
- **WALTER**, Oliver / **TASKINEN**, Päivi (2007): Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.):PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u.a. S. 337-366
  
- **WEBER**, Andreas / **POTNAR**, Christine: Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder – Eine Projektdarstellung. Arbeitspapier der Landesstiftung Baden-Württemberg. Bildung, Nr. 2. Stuttgart
  
- **WINNER**, Anna (1996): Stichwort **SPRACHFÖRDERUNG**. Als Erzieherin ununterbrochen reden? Mit dem Kind sprachliche Formen üben? Dauernd Bilderbücher anschauen? Nein! **ZUHÖREN!** In: klein und groß, Heft 2, S. 18-19
  
- **WIEDENMANN**, Marianne (2005): Kompetenzorientierte Ansätze zu einer pädagogischen Diagnostik der Sprachleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Erstsprache. Weinheim und München. S. 77-103
  
- **ZIMMER**, Dieter E. (2004): Deutsch und anders . Die Sprache im Modernisierungsfieber. Berlin.
  
- **ZOLLINGER**, Barbara (2004): Kindersprachen. Kinderspiele. Erkenntnisse aus der Therapie mit kleinen Kindern. Bern.

## Internetquellen

- [www.reutlingen.de/ceasy/modules/ebs/main.php5?view=publish&item=brochure&id=12](http://www.reutlingen.de/ceasy/modules/ebs/main.php5?view=publish&item=brochure&id=12): **STADT REUTLINGEN, SOZIALAMT, ABT. TAGESBETREUUNG FÜR KINDER** (2005): Leitsätze zur ganzheitlichen Sprachförderung. Reutlingen.
- [www.bildungsbericht.de](http://www.bildungsbericht.de): Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2006): Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- <http://www.ph-ludwigsburg.de/4694.html>: Projekthomepage „Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (Pilotphase), Schwerpunkt Frühförderung.“
- [www.jum.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/show/1190143/Bildungsintegration%20von%20Migranten%20-%202005.pdf](http://www.jum.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/show/1190143/Bildungsintegration%20von%20Migranten%20-%202005.pdf): **STUTZER, Erich** (2005): Bildungsintegration von Migranten. In: Statistisches Landesamt Badenwürttemberg: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, Heft 9, S. 3-8

## Bilderbücher für die Sprachtherapie:

- **LANGREUTHER, Friedrich** (1990): Die Tierkinder. München
- **LINDGREN, Astrid / WIKLAND, Ilon** (1972): Na klar, Lotta kann radfahren! Hamburg.
- **LIONNI, Leo** (1990): Seine eigene Farbe. Köln und Zürich
- **LIONNI, Leo** (<sup>37</sup>1983): Frederick. Köln
- **PFISTER, Marcus** (1992): Der Regenbogenfisch. Zürich.



## **ANHANG**

**1. Verhaltensbeobachtungen**

**2. Beobachtungsbögen**





## Verhaltensbeobachtungen

### Verhaltensbeobachtung 1: 23.10.2007

Ich begleite Ayla das erste Mal während ihres gesamten Vormittages im Kindergarten. Als ich komme, sitzt sie im Malzimmer am Tisch und zeichnet etwas. Sie scheint mich gleich zu erkennen und begrüßt mich mit einem Lächeln. Ich setze mich zu ihr. Ayla ist viel gesprächiger, als ich sie letztes Semester erlebt habe, sie fängt sofort an, mir von den Blumen, die sie malt, zu erzählen. Außerdem erzählt sie von einer Katze. Vieles verstehe ich nicht.

Sie äußert zum Beispiel folgendes:

- bume
- Meine Mama Katze
- Schneiden
- Guck
- Des! (möchte, dass ich ihr die lila Stifte reiche, darauf ich: Möchtest du die Lila?) A: Lila
- Barbie (dabei zeigt sie auf ihren rosafarbenen Pulli)

Sie spricht meist in Ein-Wort-Äußerungen. Teilweise bildet sie Sätze, diese sind jedoch meist unverständlich oder nicht fertig gebildet. So versucht sie zum Beispiel mir etwas von ihrer Mutter zu erzählen. Der Dialog gestaltet sich in etwa so:

T:	Vermisst du deine Mama?
A: Meine Mama (...) Meine Mama ( <i>unverständlich</i> ) Meine Mama.	Ja.
T: Ist die Mama gerade bei der Arbeit? Aber die Mama holt dich nachher ab?	
A:	Ja. Ja

Mir fällt auf, dass Ayla Fragen oft mit „Ja“ beantwortet, auch wenn sie nicht verstanden hat. Dabei antwortet sie schnell und mit einem selbstsicher erscheinenden Lächeln. Manchmal signalisiert sie ihr Unverständnis aber auch mit „häh?“.

Ihr Sprachverständnis scheint sich teilweise nur auf bestimmte Schlagwörter zu beschränken. Als eine Erzieherin sie fragt, ob sie bereits gefrühstückt habe (wobei sie diese Frage langsam stellt, sie noch einmal wiederholt und mit Gestik begleitet), antwortet Ayla mit ja und folgt der Erzieherin in die Küche, da sie noch nicht gefrühstückt hat. Sie scheint also nur den Begriff „Frühstücken“ verstanden zu haben.

Ein andermal frage ich sie, wie alt sie sei, da dies gerade Gesprächsthema mit einem anderen Kind war. Darauf antwortet sie: „Ayla“. Später zeigt sie mir jedoch vier Finger und sagt „ich so“.

### **Schrift**

- Ayla schreibt HIT auf ihr Blumenbild, malt einen Rahmen drumherum und schneidet es aus.
- Später schreit sie IHT von rechts nach links.

### **Spiel**

Im Laufe des Vormittages ergeben sich mehrere Spielsituationen mit anderen Kindern. Einmal lädt uns Linda<sup>13</sup> zum Spielen mit bunten Glassteinen ein, ein Spiel, bei dem sie die Regeln festlegt. Ayla zeigt dabei keine Scheu und macht sofort mit beim Umschütten der Steine in verschiedene Gefäße. Im Laufe des Spiels kommen weitere Kinder hinzu, Ayla spielt jedoch eher für sich allein, als dass sie mit den anderen interagiert. Als sie keine Lust mehr auf das von Linda festgelegte Spiel hat, holt sie sich ein Gesellschaftsspiel, bei dem aus mehreren Teilen (Kopfbedeckung, Kopf, Oberkörper, Beine, Füße) Vertreter verschiedener Berufsgruppen (Koch, Feuerwehrmann, Polizist) gelegt werden sollen. Auch an diesem Spiel zeigen weitere Kinder Interesse. Dies scheint Ayla vorerst nicht zu stören. Als jedoch ein Junge ihr ein Teil fortnimmt, wehrt sie sich lautstark mit „Nein!“ und holt sich das Teil zurück.

Nach der Frühstückspause setzt sich Ayla mit zwei türkischen Mädchen an einen Tisch, um Memory zu spielen. Im Laufe des Spieles setze ich mich dazu. Ich beobachte, dass sich Ayla (wie zu Beginn des vorigen Semesters) nicht an die Spielregeln hält. So deckt sie beispielsweise drei statt zwei Karten auf oder spielt, bevor sie an der Reihe ist. Nachdem ich sie mehrmals ermahnt habe, hält sie sich jedoch wieder an die Regeln. Während des Spiels benennt sie das Bild „Katze“, als jemand das Schaf aufdeckt, zeigt sie darauf, sieht mich an und sagt „Hä?“. Diese Äußerung könnte bedeuten, dass sie dieses Tier nicht kennt, könnte aber auch als Erfragen des Begriffs gedeutet werden.

Während des Memoryspiels holt sie sich ein Buch und möchte nicht mehr mitspielen. Diese fehlende Struktur und Ausdauer beim Spielen beobachte ich auch bei anderen Kindern, die sich nicht an die Regeln halten, sich in das Spielgeschehen einmischen oder vor dem Ende des Spiels den Spieltisch verlassen.

Anschließend möchten die Kinder ein Spiel spielen, dessen Regeln weder ihnen noch mir bekannt sind. Nachdem wir eine Erzieherin gefragt haben, wie es funktioniert und das

---

<sup>13</sup> Die Namen der Kinder sind alle geändert.

Spielbrett aufgebaut ist, haben einige Kinder keine Lust mehr. Ayla, die sich beim Aufbau rege beteiligt hat, hat die Spielregeln augenscheinlich nicht verstanden. Sie würfelt zwar, läuft mit der Spielfigur jedoch über beliebig viele Felder. Auch nachdem ich mehrmals mit ihr gemeinsam gezählt habe und gelaufen bin, kann oder will sie diese Regel nicht verstehen. Als es darum geht, auf dem Spielplan einen auf einer gezogenen Karte abgebildeten Gegenstand zu finden, imitiert sie die anderen Kinder, die verschiedenes auf dem Spielfeld zeigen. Sie hat jedoch nicht verstanden, dass sie die abgebildete Lampe finden soll und zeigt irgendwo hin. Auffällig an dieser Situation fand ich, dass Ayla kein einziges Mal gefragt hat, als sie etwas nicht verstand, aber sich auch nicht zurückgehalten hat, um durch Beobachtung herauszufinden, worum es geht. Stattdessen hat sie so getan als wüsste sie Bescheid indem sie schnell handelte.

### **Verhaltensbeobachtung 2: 29.10.2007**

An diesem Tag findet im Kinderhaus eine Besprechung über Ayla statt. An ihr nehmen Frau Füssenich, Aylas Erzieherinnen und ich teil. Als ich ankomme, sind die Kinder im Garten, Ayla steht bei der Schaukel. Als sie mich sieht, kommt sie zum Gartentor gerannt und begrüßt mich. Ich komme herein, sie nimmt mich an der Hand und möchte mit mir spielen. Sie nimmt ein Gesellschaftsspiel, das zufällig auf dem Tisch liegt und möchte es mit mir spielen. Ich lege es zurück, sage ihr, dass ich heute leider keine Zeit habe, morgen aber komme um mit ihr zu spielen. Sie spielt Katze, ich streichle sie. Eine Erzieherin ruft alle Kinder in den Kreis, Ayla reagiert nicht, ich schicke sie zu den anderen, verabschiede mich von ihr und gehe hinein.

### **Verhaltensbeobachtung 3: 30.10.2007**

Als ich um 9 Uhr komme, ist Ayla noch nicht da, sie kommt jedoch kurz nach mir. Als sie mich sieht, lächelt sie, ich gehe zu ihr hin und sie begrüßt mich mit „Hallo“.

Ayla zeigt mir ihre Spielzeugkatze und ihre Schuhe, die sie gerade ausgezogen hat. Sie benennt diese auch mit „Meine Schuhe“ und „Meine Katze“.

Als ich ihre Hausschuhe mit „Auf deinen Hausschuhen sind ja Blumen!“ kommentiere, antwortet sie „Meine Schuhe Blume“, andere Kommentare bzw. Fragen zu ihrer Katze und ihren Schuhen beantwortet sie mit „ja“. Dies ist auch die Antwort auf meine Fragen: „Sollen wir was spielen?“ und „Sollen wir was malen?“.

## Malen

Ich folge ihr ins Malzimmer, Ayla holt Papier, setzt sich und weist mir den Platz neben sich zu. Das anschließende gemeinsame Malen dauert mehr als eine Stunde. Aylas Konzentration lässt dabei nicht nach. Sie malt hauptsächlich Blumen und gibt mir wiederholt die Anweisung auch eine zu malen, indem sie auf das Blatt Papier zeigt und „Du Blume“ bzw. „Du Bume“ sagt. Beim Malen kommentiere ich, was ich male und welche Farben ich benutze. Die Farben Rot, Rosa und Lila scheint sie bereits zu kennen, Blau und Orange spricht sie mir spontan nach. Auf die Frage, welche Farbe ich nehmen soll, antwortet sie entweder verbal oder durch Zeigen bzw. Geben des jeweiligen Stiftes. Wir thematisieren auch die Größe der Blumen. Ayla benutzt dazu die Attribute „groß“ und „Baby“ für klein, „klein“ spricht sie mir auch nach.

Dann möchte sie, dass ich ein Herz male, das sie daraufhin ausmalt.

Später male ich Ayla ein Haus. Sie zeigt mir dabei, wo ich die Fenster hinmalen soll. Sie macht mich auch durch Zeigen auf den fehlenden Schornstein aufmerksam. Als ich nicht gleich verstehe, was sie meint, wird sie ungeduldig („Nein“, zeigt nochmal, „Schsch...“ zeigt Rauch)

Anschließend male ich einen Apfelbaum, Ayla malt hierbei mit Freude selbst Äpfel hinein, wobei diese verschiedene Farben haben („Appel bau“). Danach malen wir noch einen Kirschbaum, hier spricht mir Ayla „Kirsche“ und „lecker“ nach. Neben einen der Bäume malt Ayla etwas, das ich nicht identifizieren kann. Als ich sie frage was es ist, zeigt sie erst auf ihre Zeichnung, dann auf ihre Zähne, knurrt, macht eine Grimasse, die andeutet, dass sie in etwas beisst und zeigt auf den Baum. Ich frage „Ein Monster? Isst das Monster den Baum?“. Dies bejaht sie. „Sind das die Zähne?“ (ich zeige erst auf die gemalten, dann auf Aylas Zähne). Ich sage ihr, dass ich ihre Zeichnung noch nicht ganz verstehe. „Wo sind die Augen?“ (unterstützt durch Gestik) Ayla malt dem Monster Augen und später eine Nase. Als ich dies kommentiere, spricht sie „Nase“ nach. Dieses Wort wird sie auch später sagen, als ihre Nase läuft und sie ein Taschentuch braucht.

Später malen wir noch mithilfe einer Schablone ein Gespenst und eine Fledermaus (machen auch andere Kinder am Tisch, Thema Halloween). Ayla schneidet sehr genau aus, wir thematisieren noch einmal „Mund, Nase, Augen“, Ayla möchte, dass ich ihrer Fledermaus ein Baby male.

Situation: Ayla und ich sitzen im Malzimmer am Tisch. Ich habe die Umrisse eines Baumes

aufgezeichnet, sie hat diesen angemalt und nun malen wir abwechselnd Kirschen hinein.

T: Die Kirsche. Machst du nochmal? Ich soll die Kirschen

A: Lalalala (*gesungen*). Nei:n! Du:!

T:malen? Ok.. Ich mal noch einmal und dann darfst du wieder. So. Du bist dran.

*malt*

A: Ja.

*malt*

T: Woah Das ist für Mama bestimmt, ja. (...) Oh, die sind ja dick! Große Kirschen!

A: Des is Mama!

T: Mmmh, lecker. Hmhm (*bejahend*) Hast du schon einmal Kirschen gegessen?

A: Lecka! (...)

*malt*

T: Die möchtest du alle essen? Da wirst du ganz schön satt!

A: (...) des, essen essen. Ja! Ja!

*zeigt auf gemalte Kirschen*

T: Die sind für mich und die sind für dich. Und die

A:Du essen, ich essen, ich essen, du eschen.

*zeigt dabei jeweils auf die zu essenden Kirschen*

T: großen da? Wer isst die? Oh, Danke! Dann darfst du die essen. Gut.

A: Du. Ich die essen. (...)

T: Und jetzt? Was machst du mit dem Rosa? Ach, ein Apfel. Das

A: Apel!

*nimmt sich einen rosa Stift*

T: wächst auch auf dem Baum? Ja, stimmt, die sind rot die Äpfel.

A: Guck (...) Apfel

*malt einen roten Apfel*

T: Ein lila Apfel. (...) Hm, der schmeckt bestimmt komisch.

A: (...) Du:! *(laut)*

*malt einen lila Apfel*

T: Was soll ich? Was soll ich machen? Blume? Soll ich eine Blume

A: (...) A:h! *(laut)*(...) Blu:-me! Ja.

T: malen? Bist du müde? Bist du müde? Gähnst du nur ein bisschen. Welche Farbe

*malt*

A: Ja! Nein!

*gähnt*

T: soll die Blume haben? Rot? ok. So. Noch eine rosa Blume? Noch eine? Ok.

A: Rot! *malt* (...) rosa  
*gibt T. rosa Stift*

Bemerkung: Ayla wollte wahrscheinlich etwas anderes von mir, konnte es aber nicht ausdrücken. Zuerst sagte sie laut und verärgert „Du!“ und, als ich nicht verstand, „A:h“. Schließlich meinte sie, ich solle eine Blume malen, wahrscheinlich um der Situation zu entkommen. Das Wort Blume beherrscht sie sicher und ich soll immer wieder welche malen. Dass ihr Interesse an der gemalten Blume aber doch eher gering ist, macht sich durch ihr Gähnen und eine aufkommende Unruhe bemerkbar.

Gespräch über Farben:

T: Welche Farbe? Nochmal Rot? Oder Blau? Rot oder blau? Blau  
*Zeigt roten Stift. Zeigt blauen Stift. Zeigt beide.*

A: Blau  
*zeigt auf den blauen Stift*

T: Genau, das ist auch blau. Die Tischdecke. Wo ist noch blau?

A: *zeigt ein blaues Muster auf der Tischdecke*

T: Hier ist noch Blau! Deine Hose! Meine Hose ist auch blau. Und, guck mal!

A: Ja. Ja! Blau, Blau!  
*zeigt auf unsere Jeans zeigt auf unsere Jeans*

T: Das Mädchen ist ganz blau. Die hat auch nen blauen Pulli.

A: Rot. Blau.  
*zeigt jeweils Muster auf Tischdecke*

T: Und was hast du hier? Orange! Genau. Die Tür ist blau.  
*zeigt auf A.s Pulli*

A: (...) Orange. Ja. Ich orange.  
*nimmt sich einen*

T: Genau! Du hast dir einen orangenen Stift geholt. Orangener

A: Orange. Apfel.  
*orangefarbenen Stift malt*

T: Apfel! Soll ich Ayla schreiben? Mit welcher Farbe?

A: tschi sa (...) au da Ayla Ja:!  
*malt malt hält mir das Blatt Papier hin.*

T: Rot. Ay-la (...) Möchtest du auch mal schreiben? Kannst du das  
*schreibt*

A: Ja. (...)  
*zeigt den roten Stift*

T: noch nicht? A Super! Was mal...was hast du geschrieben? Ayla?

A:

**T:** Soll ich meinen Namen auch schreiben?  
**A:** Aysenu:r! Du: de jahaha:!Ja:!

Anschließend zeigt sie mir noch Herbstblätter, die die Kinder mit Fingerfarben an das Fenster gemalt haben und zeigt, welche von ihr sind („Guck, eins, zwei. Ich guck.“ „Ich hab alle.“). Dann geht sie (lila) Wolle abschneiden („ich lila komm“) und legt daraus einen „Bilderrahmen“ für ihr Bild.

### **Sitzkreis**

Nach dem Freispiel findet sich der Stammkreis im Sitzkreis zusammen. Es werden St. Martins-Lieder gesungen und Spiele gespielt. Ayla singt zuerst nicht mit, trägt aber stolz die Laterne im Kreis herum. Bei den Spielen orientiert sie sich stark daran, was die anderen Kinder tun. Wir spielen ein Spiel bei dem ein Kind einen Stein in einer Faust versteckt hält, während des Liedes „Pinke Panke Puster, im Keller ist es duster, da wohnt ein alter Schuster. Wo ist er denn, wo ist er denn? Oben oder unten drin?“ werden die Fäuste abwechselnd aufeinander gestellt. Am Schluss des Liedes müssen die anderen Kinder raten, in welcher Faust der Stein ist (oben oder unten). Ayla scheint den Sinn dieses Spiels zu verstehen und singt nach einigen Durchgängen mit. Allerdings singt sie einen anderen, unverständlichen Text.

Im Anschluss an dieses Spiel thematisiert die Erzieherin noch einmal die Begriffe oben und unten, um diese besser zu veranschaulichen, bittet sie die Kinder, sich auf den Stuhl zu stellen („das ist oben“) und anschließend unter den Stuhl zu krabbeln („das ist unten“). Die Begriffe werden zusätzlich mit Gebärden verdeutlicht. Auch hier orientiert sich Ayla anfänglich am Handeln der anderen Kinder, spricht dann jedoch die Begriffe „unten“ und „oben“ nach und scheint sie auch verstanden zu haben.

Beim letzten Spiel, bei welchem dem schlafenden Hund (ein Kind, das sich in der Mitte des Kreises schlafend stellt), der Knochen geklaut wird, ist sie meist aufmerksam und beteiligt sich.



## **Verhaltensbeobachtung 4: 8.11.2007**

### **Malen**

Auch heute möchte Ayla mit mir malen. Als ich sie frage, was wir malen beziehungsweise was ich für sie malen soll, wünscht sie sich immer wieder Blumen. Ich vermute, dass sie sich dies oft aus Mangel an Wortschatz wünscht. Nachdem wir also einige Blumen in verschiedenen Farben und Größen gemalt haben, male ich Ayla, was ihr sehr gefällt. Dabei benennen wir jeweils die Körperteile und Kleidungsstücke, die ich gerade male. Auch hier ist Ayla sehr interessiert, sie spricht mir die Begriffe spontan nach und zeigt sie an sich. Einige Begriffe (Augen, Hände (als Überdehnung auch für Arme) und Schuhe) kennt sie bereits und nennt sie bevor ich es tue. Wir verwenden dabei folgende Begriffe: Kopf, Haare, Zöpfe, Haargummi, Hals, Augen, Mund, Pulli, rosa, Arme, Hände, Hose, blau, Beine, Füße, Schuhe, Ohren, Ohrringe.

Anschließend malt Ayla einen Kopffüßler, zeigt darauf, sagt „Das du!“ und lacht. Dann malen wir gemeinsam mit Denisa, einem anderen Mädchen, Häuser.

Darauf folgt wieder eine Sequenz, bei der Ayla bestimmt, was ich malen soll, bzw. ich ihr neue Begriffe anbiete, wenn sie sich wieder Blumen wünscht. Zu Beginn handhabe ich es so, dass wir abwechselnd etwas malen, da Ayla aber einen zunehmend müden Eindruck macht und lieber malen lassen möchte, anstatt es selbst zu tun („ich nisch, du!“), male zum Schluss nur noch ich. Wir bzw. ich malen also einen Baum, eine Sonne, Katzen (Mama und zwei Babies), einen Hasen, Vögel und Blumen.

Da Ayla selbst kaum mehr handelt, schlage ich ihr mehrmals vor, etwas anderes zu machen, etwas zu spielen oder ein Buch anzuschauen, doch sie möchte nicht.

Zwischen drin geht Ayla einmal auf die Toilette, ein Vorhaben, dass sie mir mit „Ich Pipi“ mitteilt.

### **Maske basteln**

Während wir malen, sitzen noch andere Kinder am Tisch, die mithilfe eines Tellers, dessen Umriss sie aufzeichnen, unter Anleitung einer Erzieherin Mandalas anfertigen. Dies beobachtet Ayla erst, möchte es jedoch selbst nicht tun. Als die anderen Kinder jedoch fertig sind, nimmt sie sich den Teller, umfährt ihn mit einem Stift und schneidet diesen Kreis aus. Als sie sich den Kreis vor das Gesicht hält und Gespenst spielt, rege ich an, daraus eine Maske zu Basteln. Zuerst schneiden wir nur die Augen aus und befestigen Wollfäden an der Maske, damit man sie sich umbinden kann. Dann möchte Ayla noch den Mund ausschneiden, was sie ohne meine Hilfe tut. Während des Bastelns, entwickelt ein

Junge Interesse an einer solchen Maske und äußert den Wunsch auch eine zu haben. Ich sage, dazu müsse er sich ein Blatt holen, was er auch tut. Dann ergreift überraschend Ayla die Initiative. Sie gibt dem Jungen den Teller und einen Stift. Als der Junge den Teller falsch herum auf das Blatt legt, greift sie sofort ein und zeigt ihm, wie er den Teller mit dem Stift zu umfahren hat.

### **Verhaltensbeobachtung 5: 13. 11. 2007**

Diesmal ist Ayla schon vor mir da. Als sie mich sieht, kommt sie hergelaufen, begrüßt mich, nimmt mich an der Hand und geht mit mir ins Puppenzimmer (bisher waren wir immer im Malzimmer). Sie holt sich ein Puzzle, setzt sich auf eine Bank, bedeutet mir, ich solle mich dazu setzen und fängt an zu puzzeln. Auf meine Kommentare zum Puzzle reagiert sie nicht, sie schaut auch kaum vom Puzzle auf. Obwohl viele Kinder im Raum sind und es darum laut ist, lässt sie sich nicht ablenken. Als sie mit dem Puzzle fertig ist, schlage ich vor ein Buch anzuschauen. Ayla ist einverstanden und wir gehen zusammen in die Lesecke.

### **Bilderbuchbetrachtung**

Wir schauen eine Vielzahl an Büchern an, wobei Ayla die meisten sehr schnell durchblättert. Immer wieder stoßen andere Kinder dazu.

Bei der Bilderbuchbetrachtung fällt mir verschiedenes auf.

- Ayla kann Schrift von Bild unterscheiden, sie weist mich durch Zeigen auf den Text hin.
- Als wir uns beim Buch „Na klar, Lotta kann radfahren!“ über den Geburtstagskuchen der am Ende der Geschichte gegessen wird, unterhalten, blättert Ayla einige Seiten zurück um uns zu zeigen wie Lottas Eltern ihr denselben Kuchen morgens ans Bett bringen.
- Ayla zählt immer wieder: 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11 (lässt also 3, 5 und 10 aus)
- Sie sagt „ich pipi hab“, bevor sie aufs Klo geht.

Bilderbuchbetrachtung: Buch über Tiere.

T: Mhm, lecker! Was kriegt denn die Katze da zu essen?

A: (...) Oh, nein!  
*Blättert weiter zeigt auf Abbildung der Katze vorm Wasserhahn*

T: Guck mal, die versucht die Wassertropfen zu fangen, die Katze. Tschuiup, Tschuiup,

A: Ja.

T: Tschup, Tschup  
A: Was, oh nein? Die guckt aus dem Fenster raus.  
Oh nein! Katze. Essen.  
*blättert weiter*

T: Die kommt nicht raus, die kann die Vögel nicht essen. Die guckt denen nur zu.  
A: Ja. Ja. Aus lau

T: Guck mal da unten. Hh! Eine Blume? Und da, ein  
*zeigt auf Blume*  
A: guck! Aus na. Hh! (*überrascht*) Blume!  
*blättert weiter* *zeigt auf Blume*

T: Marienkäfer! Noch ne Blume. Ja. Was macht denn die Katze da?  
A: Katze! Hh! Woffa!  
*Zeigt andere Blume* *zeigt Gartenschlauch*

T: Genau! Ein Wasserschlauch, ein Gartenschlauch. Und, was is des? Ein Maulwurf!  
A: On da?  
*zeigt Maulwurf*

T: Was passiert denn da? Die will den Igel streicheln? Und  
A: Und des Katze. (*lacht*) Katze so. Ja!

T: was macht der Igel? Des piekst! Piek! Der ist doch ganz stachelig! Das tut  
*Tut so als würde sie A. stechen*  
A: Ja. Ja.

T: doch weh, wenn man den streichelt! Oh! Der Hase. Ja. Der  
A: Ja. Oh nein! Schön, gell?  
*blättert weiter*

T: ist eingesperrt. Im Käfig. Die Katze sagt dem Hallo mit  
A: Käfiche. Guck, Katze nicht machen.

T: ihrer Nase! Mhm (*bejahend*) Oh! Noch ne Katze! Oah, voll ins Auge.  
A: Guck so. Hä? Ja. Oh!  
*blättert weiter* *zeigt auf sich balgende Katzen*

T: Wasn des? Karotten. Oah, was macht die Katze! Die will die  
A: Aah. Ja. Miau! Ja. Maus!  
*blättert weiter*

T: Die Maus fangen! Hh! Und der Hund will die Katze fangen!  
A: Wauwau! Oh nein! Ja! Oh nein!

T: Glaubst du der Hund kommt da hoch aufs Dach? Die Katze

A: Komm. So! Psch  
*zeigt, dass die Katze vom Dach springen könnte*

T: Die Katze kommt runter meinst du? Ich glaub die Katze hat ganz schön Angst.

A: Guck da, so.

T: Aber die ist da oben auf dem Dach und der Hund, der kommt da nicht hoch. Der

A: Ja, o:b.

T: kann nicht so gut klettern. Der will die fangen, gell?

A: Nee, aber wes du, ähm, esstschen. Ja, fang

T: Hm, das ist wieder mit dem Mädchen. Das Mädchen streichelt die Katze.

A: Hm  
*blättert weiter*

T: Was macht sie jetzt mit ihrer Pfote am Auge?

A: Guck, so.

## **Rollenspiel**

Anschließend spielt Ayla in der Kochecke. Ich sitze mit zwei anderen Kindern am Tisch, Ayla deckt den Tisch und bedient uns.

- Ayla spielt in der Küche, sie deckt den Tisch für mich, sich und die beiden Kinder. Dominik deckt parallel, Ayla räumt seine Sachen teilweise zur Seite, ansonsten stören sich die beiden nicht. Sie schenkt uns zu trinken ein. Auf Fragen wie „was ist denn das?“ und Bemerkungen wie „hm, lecker, das schmeckt gut“ geht sie nicht ein. Später räumt sie ab, während Patrick sein Geschirr abspült. Anschließend spült sie ihr Geschirr ab.
- Ayla trägt eine Puppe umher, legt sie ins Bett, deckt sie zu. Später legt sie eine zweite Puppe dazu.
- Sie hängt Wäsche auf.
- Schaut nach den Puppen
- Hängt weiter Wäsche auf, Seyhit kommt dazu und macht mit. Die beiden wechseln einige Sätze auf Türkisch. Seyhit fällt immer wieder ein Kleidungsstück hinunter, Ayla hilft ihm, es richtig aufzuhängen.
- Die Kinder müssen aufräumen, Seyhit, Ayla und ich hängen gemeinsam die Wäsche wieder ab und falten sie zusammen. Wieder hilft Ayla Seyhit, als er nicht weiß, wie man etwas zusammenfaltet.

## **Verhaltensbeobachtung 6: 27.11.2007**

Ayla sitzt im Malzimmer. Sie begrüßt mich mit „Hallo“ und umarmt mich.

### **Malen**

Ich setze mich zu ihr, sie malt ein Mandala an. Dann möchte sie, dass ich ihr eine Mama-Katze und zwei Baby-Katzen male. Später zerschneidet sie ein Blatt („ich schneide“). Als ich sie frage, ob sie heute ein Buch mit mir anschauen möchte, bejaht sie. Wir räumen zusammen auf und gehen in den Schlafrum.

### **Bilderbuchbetrachtung**

Heute habe ich bereits einige Bücher ausgesucht, da sich Ayla letztes Mal so viele Bücher wie möglich anschauen wollte und darum die meisten zu schnell durchgeblättert hatte. Darum gehen wir heute auch in den Schlafrum und nicht in die Leseecke, wo das Bücherregal steht.

Das erste Buch, das wir gemeinsam anschauen, ist „Der Regenbogenfisch“: Ayla zählt immer wieder alles mögliche (die Fische, ihre Schuppen und ähnliches). Dabei zählt sie „1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11“, lässt also grundsätzlich die 3, die 5 und die 10 aus. Wir zählen noch einmal gemeinsam. Sie gibt zu verstehen, dass sie der Regenbogenfisch sei und ich der kleine blaue Fisch. Abgesehen vom Zählen und der Personen-Zuteilung, scheint sie sich jedoch nicht für den Inhalt der Geschichte zu interessieren. „Fisch“ und „Schnecke“ benennt sie.

Anschließend schauen wir uns das Buch „Na klar, Lotta kann radfahren“ an, das wir schon in der vorherigen Woche mit einigen anderen Kindern angeschaut hatten, und das Ayla gefallen hatte. Hier benennt sie Gegenstände und Handlungen („Haus“, „Auto“, „Essen“, „des malen“, „schlafen“(für Bett)) und imitiert Worte wie „Post“ und „Oma“. Ihr Interesse an der Geschichte drückt sie mit Einwüfen wie „Oh nein“ und Deiktika wie „Guck“ und „und des?“. Sie kommuniziert auch viel mit dem Zeigen mit dem Zeigefinger.

Beim Buch „Max Maus“ merke ich, das Ayla immer lustloser ist. Sie erkennt und benennt dennoch die „Maus“ und imitiert einige meiner Äußerungen („Kuhe“ für „Kuchen“, „sammal nüsse“ für „die sammeln Nüsse“). Das sie anschließend keine Bücher mehr anschauen möchte, äußert sie bestimmt durch „Fertisch!“.

### **Puzzle**

Ich lasse nun Ayla entscheiden, was wir als Nächstes machen. Sie holt eine Schachtel, in der sich drei Janosch-Puzzle befinden. Die Puzzleteile unterscheiden sich durch ihre Rückseite (ohne Muster, gestreift, gepunktet) und müssen darum erst sortiert werden.

T: Ein Puzzle! Oah, kannst du das schon?  
A: Ja. Ok. Des mein dischdad. Ok? Des kommt hier.  
*packt Puzzle aus*

T: Darf ich mitmachen oder möchtest du alleine machen? Mitmachen? Ok. (...)  
A: ähm... mit Ja.

T: Aber guck mal, ich glaub das sind mehrere Puzzle, oder? Guck. Wir müssen erst mal  
A: Abe

T: sortieren. Hier mit Punkten, hier ohne und hier mit Streifen. Das sind drei verschiedene.  
*„eröffnet“ drei Stapel*  
A:

T: Genau, ohne.... mit Streifen. Punkte Punkte  
*Ordnet zu ordnet zu*

A: Und des oh-ne. Des ohne, tick. Ohne tick, ohne  
*Ordnet zu ordnet zu ordnet zu*

T: Punkte Streifen (..) nochmal Streifen Mhmh  
A: Punt, Punt, begin tei de ohne (...) dei... dei vier

T: Drei auf einmal hast du! Und hier und hier. Das kommt auch  
A: Drei mal. Guck hier... und hier.

T: da hin. Und hier, hier. Hmhm (...) Ah, was is' n das?  
A: Ja. Alle ded da. (...) guck Guck, schön die da  
*zeigt ein Puzzleteil*

T: Eine Ente, oder? Nich? Da bin ich mal gespannt was was das für ein Puzzle ist.  
A: Nein. Zwei

T: Ja. Alle umdrehen? Kann man s dann besser  
A: Ja. Alle ging get hoa. Tick, so. Alle so. Ja.  
*Dreht Puzzleteile um*

T: sortieren? Dschupp und dschupp. Dann geht' s schneller, gell? Wenn einer alle umdreht.  
*Sortiert teile den Stapeln zu*  
A: (...)  
*dreht Karten um*

T: und der andere ganz schnell geht das. Dschuppschuppschupp  
A: ja. Jetzt komm isch mal

T: (...) Ah, gleich ham wir' s geschafft. (...) Jawoll! So.  
A: So (*singt*) Jawoll! Guck! Alles daden, des

T: Okay, welches machen wir zuerst?  
A: kommt, des kommt, des kommt hier, des kommt. Des!  
*Zeigt auf das ohne Muster*

T: Das? Ok. Das gestreifte Hmhm  
A: Ja! Und des so und so und so so. Alle machen!

T: So. Jetzt muss mer aufpassen... So, jetzt die alle umdrehen, oder?  
A: Alle umte:n? (...)  
*drehen Puzzleteile des einen Puzzles um*

T: Ah, guck mal, eine Ecke. Des Hm, des  
A: um-te:n (...) isch hab ein. Ecke. (...) hihi komm hier!  
*Fangen an zu puzzeln*

T: kann nicht sein. Vielleicht eher so? Ah, na, passt nicht ganz. Da fehlt noch  
A: Nein! Ja! So.

T: eins dazwischen. (...) Guck mal. Das ist eine Ecke und das ist die andere Ecke. (...) Ha!  
A: Ja.

T: Guck mal, jetzt müssen wir alle finden, die da oben so platt sind. Das ist  
A: Ecke. Ja! Habe Ja.

T: dann der Himmel. Ok, jetzt da dran Hmm. Nicht ganz. Nur das ist Ecke, guck, mit  
A: Ok. Ja, ich hab de de cke Hey,

T: zwei. Ja, stimmt doch. Vielleicht hier. Oder hier. Probier mal da oder da ob das  
A: guck mal Ja.

T: da hin passt. Hm, probier mal ob das da passt  
A: Nein. (...) Des komm hier (...) So (...) Guck.

T: vielleicht. Super.(...) Hm. Hoppla! Haben wir uns  
*lacht*  
A: Ja, passt. Komm hier, oh nein, guck. Des. Huppala!

T: den Kopf angestoßen! (...) Ah, guck  
A: Hä? (...) Ich. Nein. (...) Kom-i-sch (...) Warte (...)we

T: Oh nein, passt nich Ah! Der kleine Tiger!  
A: mak bei bi ötsch. Ja? (...) Oh nein! Des. Ja, so! Ja.

T: Guck mal. Ich hab den Schwanz vom Tiger.  
A: Kleine Ti Ja, gleich. Kigli, ja Kigli (...) guck hier.

T: Hm, nicht ganz. Probier mal hier! Ah, die Tigerente hm Glaub ich  
A: Ja Des, des Nein, kommt

T: nicht, guck mal hier ist Rand. Hmhm  
A: Ja. (...) Des guck, so! Hier.

Später, wir sind beim Puzzle mit Punkten angelangt:

T: Hm Ah, ich hab schon was.  
A: Des komm hier. Nein! Warte (...) de komm hier (...) Nein  
*versucht zwei Teile zusammenzulegen*

T: Hast du auch schon was? Guck mal, ich hab  
A: Ja:! (...) Ich. Du, ich a Ja. Komm hier... Nein:n

T: was Rosanes. Du hattest doch auch grad was Rosanes. Vielleicht gehört das zusammen?  
A: Ja.

T: Hier guck. Rosa und rosa? Gehört zusammen, gell? (...) ah, noch was  
A: Ja: Doch: Und des.

T: rosanes! (...) Ah Guck mal, da ist wieder der Frosch von vorhin  
*Zeigt ein Puzzleteil*  
A: Komm Ja. Un (...) Hallo!

T: Hallo! Ah! Und ich hab hier den Tiger! Was hast du? Oh,  
A: Fro-osch! Hallo! Ich hab hier Guck!

T: ein Vogel. Ein Bild! Noch ein Vogel?Ah. (...) Guck mal. (...)  
A: Ja. Isch noch. Hm  
*Suchen Puzzleteile*

T: Guck mal, der Tiger ist krank. Der hat nen Verband Verband, genau.  
A: Oh! Ja. des Band

T: Ah, und da hat jemand den Verband in der Hand. (...) Guck mal, ich hab den Bär... Guck  
A:

T: mal, ah! Ich glaub das gehört da hin. Ich glaub der Bär hat den Verband, guck mal hier,  
A:

T: probier mal. Hmhm. Täda!(...) Nein, guck mal, das passt doch nicht.  
A: Komm. Ich ein. Heil hal.

T: Hier sind hinten Punkte. Und hier sind Streifen. Des gehört schon hier dazu. Aber es ist  
A: Ja

T: die gleiche Tigerente, gell? Die gleiche. Ja. Tigerente  
A: Ja, eins, zwei. Zwei Und noch mal.

T: Schmetterling! Genau! Super! Soll ich die Matte wieder  
A: Schitte:rllein Ja (...) Isch na  
*einige Puzzleteile rutschen fast zwischen Matte und Wand*



T: zurückschieben, Ayla? Soll ich sie wieder zurückschieben? (...) Eins, zwei, drei. Uah!  
A: Ja. Zwei, dei.

T: (*stöhnt*) Jawoll! (*lacht*) Du? Was hast  
A: Uah! (*stöhnt*) Ja! Isch hab. Jawoll! Isch Isch kei hab. Isch Ja-woll. Ja!

T: du? Du hast geschoben? Wir beide haben geschoben, ich auch! (*lacht*)  
A: isch isch sch Ja. Ja! (*lacht*)

Einmal zeigt Ayla auf einen abgebildeten Brief auf dem Puzzle und sagt „Name“. Sie hat also wieder Schrift erkannt.

Danach holt Ayla einfache Puzzles, die sie im Kindergartenalltag immer wieder macht. Ich schlage vor, ein Spiel zu spielen. Zuerst sucht sie sich das Spiel „Kraut und Rüben“ aus, von denen jedoch keine von uns die Regeln beherrscht. Ayla tut zwar so, als kenne sie die Regeln und spielt nach eigenen Regeln, doch nach einer Weile schlage ich vor, Memory zu spielen. Ayla ist einverstanden.

## Memory

Die Memorykarten liegen verteilt auf dem Boden.

T: Wer fängt an? Ok, erst mischen, hasch recht. Du fängst an  
A: Ich habe (*lacht*) du dan  
*mischt spielt*

T: Ein Zug und hm, ne Puppe Hm Ah! Genau! Ein Au Ah,  
*spielt spielt*  
A: Ka-tze En-te Ich Auto. Puppe  
*spielt*

T: ah, der Zug. Und ich glaub hier war s (...) ah, nein, Mist! (...) ah! Hmhm, du  
*Deckt falsch auf*  
A: (*lacht*) Ich noch.

T: darfst nochmal. Ein Schaf und ein Hase. Ah, ein Hase und ein Hase! Ich darf  
*deckt auf*  
A: Ah! Äh de Hase, ich Hase!  
*deckt auf möchte spielen*

T: nochmal! Ich darf nochmal! Soll ich hier? (*lacht*) Sandkasten und Puppe.  
*Deckt auf, es passt nicht*  
A: Aber du da. Da. (*lacht*)  
*Zeigt T welche Karte sie aufdecken soll*

Ayla hat mittlerweile auch Strategien entwickelt, die ihr zum Sieg verhelfen. Früher zeigte sie ihrem Spielpartner, wo die Paare zu finden sind. Jetzt ist ihr Ehrgeiz zu gewinnen größer und sie zeigt mir mit Absicht falsche Karten, die ich aufdecken soll.

## **Verhaltensbeobachtung 7: 4.12.2007**

An diesem Tag spielen wir Domino und Memory mit Özlem, Aylas beste Freundin. Özlem spricht mit mir auf deutsch, mit Ayla auf türkisch. Özlem erzählt mir unterschiedliches (von ihrem Roller, dass sie Ayla manchmal beim Aldi trifft...). Ayla begleitet wieder die Spielhandlung mit „du dran“, „Ich dran“, „nochmal“ etc. Ayla und Özlem lachen mehrmals zusammen.

Ayla kennt zu Beginn die Dominoregeln nicht, versteht sie aber sehr schnell. Leider fehlen beim Dominospiel des Kinderhauses einige Karten, weshalb das Spiel nach kurzer Zeit stagniert, weil man nichts mehr legen kann.

Ayla erzählt Özlem, dass ihr der Finger wehtut, nachdem Özlem übersetzt hat, zeigt sie mir ihren Finger. Sie teilt mir ausserdem noch mit, dass sie am Fuß auch ein „Aua“ habe und zeigt mir eine Narbe auf ihrer Stirn.

Anschließend beschäftige ich mich mit anderen Kindern, während Özlem und Ayla zu zweit spielen.

## **Verhaltensbeobachtung 8: 11.12.2007**

Als ich komme, sitzt Ayla am Maltisch und malt mal wieder Blumen. Ich soll ihr ein Herz malen („du machen Herz“).

Ayla ist heute nicht so konzentriert wie sonst, sie wirkt erschöpft, ist leicht ablenkbar und macht einen abwesenden Eindruck. Immer wieder muss ich ihre Aufmerksamkeit auf das Bild lenken. Als ich sie frage ob sie müde ist, antwortet sie mit ja.

Nach einer Weile scheint sich dieser Zustand jedoch zu bessern und wir malen eine Weile zusammen, bevor wir in den Schlafraum gehen, um Bilderbücher, die ich mitgebracht habe, anzusehen und Memory zu spielen.

Als Ayla auf die Toilette geht, teilt sie mir das diesmal mit „ich machen pipi“ mit.

### **Bilderbuchbetrachtung**

Das erste Bilderbuch, das wir zusammen anschauen, ist „Seine eigene Farbe“. In dem Buch werden die verschiedenen Farben behandelt und da wir diese schon oft beim Malen thematisiert hatten, hielt ich das Buch für geeignet. Ayla interessiert sich hauptsächlich für ihre Lieblingsfarben rot, rosa und lila und nennt kaum andere Farben, obwohl sie diese kennt. Wieder interessiert sie sich nicht für den Verlauf der Geschichte, sondern teilt sich die roten und lilanen Chamäleons zu („ich des“, „ich die da“) und mir die blauen, grünen

etc. („du des“). Den Elefanten benennt sie mit „tödüü“. Wir sehen uns das Buch zweimal an.

Auch das Buch „Frederick“ schauen wir zweimal an. Sie benennt die Maus, zählt wieder „1, 2, 4, 6, 7“. Die Nüsse erkennt sie als „Kaka“.

Nach wir das Buch das zweite Mal angesehen haben, sagt Ayla „nicht nochmal“.

Beim dritten Buch „Die Tierkinder“ kann man durch Umklappen die Tierkinder den Eltern zuordnen. Da Ayla sich sehr für Tiere und ihre Kinder interessiert, ist sie wie erwartet begeistert von dem Buch und blättert so lang in ihm, bis sie die passenden Paare gefunden hat. Sie freut sich besonders über die „Babies“, imitiert Tierlaute und ist insgesamt sehr geduldig, wie immer wenn sie sich für etwas interessiert. Einmal, als sie die Katze sucht, fragt sie „Wo ist Katze?“, was eventuell eine Imitation von mir sein könnte. Ich habe auch „Rundherum in meiner Stadt“ von Ali Mitgutsch dabei. Ayla blättert es recht schnell durch, sieht es sich jedoch drei Mal an, mehrmals zeigt sie auf abgebildete Kinder und sagt „ich so machen“. Sie teilt sich und mir wieder Personen zu („du des, ich des“). Sie zeigt besonderes Interesse an Park, Freibad und Haus und zeigt auf Babys und Tiere.

## Memory

Nach der Betrachtung der Bilderbücher, spielen wir Memory. Zuerst, benennen wir die Karten, dazu decken wir sie abwechselnd auf.

T: Ok.	So.	Ja, du darfst anfangen.	Eine Kuh
A: So.	Ich dan, hallo!	Ein Ki- fe...	und ein
T: und ein Eichhörnchen	Kuh	Drehst du sie wieder um? Ok. Ich hab	
A:	Ich die, schla (...)	de lan	
T: Genau. Und	Robbe!	Du bist dran. Der Bär	und das Schwein
A: Igel	und tschahe!	Ja! Komme.	Ape Ape und de
T: Ich hab den Löwe und	Genau.	Das Pferd	und das Kamel
A:	Ja Igel.	I dan! Ich hab alt	und de
T: Ich hab den Fisch	und	Hase. Hase!	Den Hahn und die Kuh. Ich hab ein
A:	Fisch!	Nase!	Ich dan! De
T: Frosch	und ein	Bär. Den haben wir schon mal gehabt den Bär.	
A:	Fosch!	(lacht)	Ja

Ayla kann nun das Memoryspiel auch sprachlich strukturieren, indem sie sagt, wer an der Reihe ist („ich dran“, „du dran“). Sie weiß, dass wer ein richtiges Paar aufgedeckt hat, nochmal spielen darf und teilt dies auch mit („Ich nomal“). Sie kündigt an, wenn sie weiß,

dass sie ein Paar aufdecken kann („ich weiß“) und was ihr Spielziel ist („ich hab bald wonnen“).

Während des Spiels nimmt sie einen Plüschfisch aus einem Regal und lässt ihn mitspielen, indem sie mit seiner Flosse ihre Karten aufdeckt.

### **Singen**

Später treffen sich alle Kinder zum gemeinsamen Singen. Ich sitze mit Ayla ganz am Rand, sie zeigt mir auf den Fotos an der Wand ihre Freundin Özlem.

Sie singt (wie die meisten Kinder um sich herum, die einige Meter von den Erzieherinnen entfernt sind) kaum mit. Nur bei dem Lied „In der Weihnachtsbäckerei“ (das beliebteste Lied) singt sie mit, wenn sie mir dabei auf den Mund sieht und ich deutlich artikuliere. Ihr Text ist dabei jedoch unverständlich.

### **Verhaltensbeobachtung 9: 18.12.2007**

Ayla kommt angerannt, springt an mir hoch, umarmt mich. Özlem ist auch dabei, die beiden wollen mit mir spielen, wir spielen Memory, wieder sprechen die beiden untereinander türkisch und Özlem spielt die dominante Rolle im deutschen Gespräch.

Anschließend spielen die beiden zusammen, während ich mit anderen Kindern Bilderbücher anschau.

### **Bildungs-und Lerngeschichte**

Später gebe ich Ayla die Bildungs- und Lerngeschichte über das Memoryspielen und Bilderbuchbetrachten im letzten Semester. Sie ist sehr stolz auf ihren neuen Ordner und freut sich über die Bilder der Bildungs- und Lerngeschichte. Wir sehen sie uns mehrmals gemeinsam an. Ayla benennt auf jedem Bild die abgebildeten Personen („Ich“ bzw. „Ayla“, „du“ bzw. „Mathilde“ und „Agnes“). Schließlich lochen wir die Blätter der Geschichte und heften sie in den Ordner ein. Bevor wir den Ordner wieder aufräumen, zeigt Ayla ihrer Erzieherin stolz die Bildungs- und Lerngeschichte.

### **Sitzkreis**

Gegen Ende des Vormittages dürfen die Kinder noch in den Garten, davor finden sie sich kurz in ihren Stammgruppen zusammen. In Aylas Gruppe erzählen zwei Kinder etwas. Daraufhin möchte Ayla auch etwas erzählen, das versteht aber leider keiner. In ihrer Erzählung tauchen die Begriffe „meine Mama“ und „Katze“ auf (wie meistens, wenn sie etwas erzählt), der Rest ist jedoch unverständlich. Ich finde aber bemerkenswert, dass sie sich mitteilen möchte, unabhängig vom aktuellen Kontext etwas erzählt und sich das auch

vor einer Gruppe von Kindern traut.

## Verhaltensbeobachtung 10: 8. 1. 2007

Ayla freut sich mich zu sehen, nimmt mich an der Hand und läuft zielstrebig auf den Schlafraum zu.

Ich habe ein relativ schwieriges Puzzle mitgebracht, das ich aber mit Ayla ausprobieren möchte, da sie bei den Janosch-Puzzle gezeigt hat, dass sie auch in der Lage ist komplexere Puzzles zu legen.

### Puzzle

Ayla macht sich sofort ans Werk und wir puzzeln eine Weile, ich merke jedoch, dass es sie anstrengt. Als ich meine, das das ja ein sehr schwieriges Puzzle sei, schlägt sie vor etwas anderes zu spielen („andere Spiel?“) und räumt erleichtert zusammen.

Sie findet auf den Boden ein kleines Stück weißes Plastik und fragt mich, was das sei („is des?“). Als ich ihr antworte, ich wisse nicht, was das genau sei, das es aussehe wie Wachs, aber dass es wohl Plastik sei, imitiert sie das Wort „Plastik“.

### Memory

Dann spielen wir ein Memory, das sie sich ausgesucht hat. Es ist ein Memory mit sehr vielen Paaren. Sie legt die Karten sehr ordentlich auf den Boden, sie achtet darauf, dass der Abstand zwischen ihnen immer derselbe ist. Dann äußert sie, das sei schön.

Beim Spielen sagt sie heute zum ersten Mal die vollständigen Sätze „Du bist dran“ und „ich bin dran“.

Wieder fragt sie mich nach etwas. Auf einer Memorykarte ist eine Eidechse abgebildet, sie fragt „is des?“.

Da das Spiel zu viele Karten hat und es Ayla darum keinen Spaß macht, schlage ich nach einer Weile vor, die Karten umzudrehen und nur die Bilder anzuschauen. Wir benennen also die Karten und finden so die Paare.

T:	Das ist aber auch ein schweres! Ganz schön viele Karten		
A:	Diese Spiel	Boah!	Was
	<i>schüttet spiel aus</i>		
T:	Sollen wir erst angucken, was drauf ist? (...) ein Baum		Schwein, genau
A:		ein Sch Schwein	Aber
T:	Esel	Erst alle umdrehen?	Ok! Ich wollte nur gucken, was da für
A:	Alles su machen	Nicht gucken!	

T: Bilder drauf sind. Guck mal (...) So. Sind das viele!  
*drehen Karten um*

A: Hä? Alle so. Is des?  
*Hebt Gegenstand von Boden auf*

T: Zeig mal. Das ist glaub ich Wachs von einer Kerze. Oder? Nee. Plastik? Wo war das?

A: *gibt T Gegenstand*

T: Auf dem Boden? Hm. Sieht aus wie von einer Kerze das Wachs. Aber ich glaub es ist

A: Ja. Oder?

T: Plastik. Ja. Plastik oder Wachs! Auf jeden Fall Dreck, das könn mer

A: Oder Plastik! Hm. Spiel.

T: nachher wegwerfen.

A: Am Mädchen, so machen. Schmetterling, du kla (*singt*). Desch des des ein guck

T: So eng zusammenlegen? Alle Karten so hinlegen? Puh, woll

A: so machen Du bist machen? Ja.  
*legt Karten aneinander*

T: mer nicht so legen? So? Aber wir spielen doch zusammen!

A: *legt Karten mit Abstand zueinander hin*  
 deiner Des deiner, ok?  
*schiebt T Karten hin*

T: Hm? Des hab ich nicht verstanden. So. So wie

A: (...) ich weiß! Ein Karten den so machen! Guck so!  
*legt Karten im Abstand zueinander hin*

T: ich. So? So wie ich wollte? Kann man besser spielen, gell? Kann man besser umdrehen

A: Ja. Ja.

T: Hmhm (bejahend) Karten so hinlegen. (...)

A: Karten den so machen! Alles Karten so.  
*legen Karten aus*

T: Alle Karten Ja, das sieht schön aus, gell? Die blauen Karten

A: Aber alle Karten de so machen, schön.

T: auf dem Gelb. Das sind auch ganz schön viele Karten.

A: Ja. (*seufzt*) (...) Meine Mama, meine Mama

T: wohin? die gehen

A: geh weg mach (...) und Papa Mama und un weg de de de weg kau. Aber Papa kommt.

T: weg? Papa und Mama gehen weg? Wohin?

A: Ja. Ah, des sin ähm de kusa, de kusa meine Mama geht

T: du hast geweint? Ist deine Mama vom Kindergarten weg?  
A: weg und ich hab ich ääääh Ja. Ja, aber ich  
*tut so als würde sie weinen*

T: Die hat dich hergebracht und ist dann weg?  
A: hab ich *(mit verstellter Stimme)* „Mama du bist so!“ di ge, aber

T: Aber deine Mama holt dich nachher ab hier?  
A: ich!

Später erzählt Ayla noch mehr, es ist allerdings wieder sehr unverständlich. In der Erzählung tauchen außer „Mama“ und „Katze“ auch die Farben „gelb“ und „lila“ auf.

### **Fotografieren**

Ich habe heute meinen Fotoapparat dabei und mache von Ayla ein Foto. Das gefällt ihr und sie möchte auch Bilder machen. Sie weiß, wie das funktioniert („ich weiß“), einmal bittet sie mich für das Foto zu lächeln. Dazu zieht sie mit den Fingern ihre Mundwinkel hoch und fordert mich mit „so machen“ auf.

### **Bilderbuchbetrachtung**

Danach sehen wir uns die Bücher „Seine eigene Farbe“ und „Die Tierkinder“ an. Heute benennt sie alle Farben, einmal verwechselt sie rot und blau. Der Ablauf der Geschichte scheint sie jedoch wieder wenig zu interessieren. Sie hat nicht verstanden, dass es sich immer um dasselbe Chamäleon handelt, das die Farben wechselt. Wieder zeigt sie auf das Chamäleon in ihren Lieblingsfarben und sagt „ich des“.

### **Malen**

Dann schlägt Ayla vor zu malen. Also gehen wir ins Malzimmer. Dort sitzen wir mit Denisa am Tisch. Ayla malt einen Baum und schneidet Zacken in ihr Blatt. Anschließend möchte sie etwas aus dem Regal haben, sie zeigt darauf, ich verstehe nicht was sie möchte, sie kann es jedoch nicht sagen, sondern zeigt nur weiter und sagt „des“. Als ich sie hoch hebe, damit sie es sich selbst holen kann, verstehe ich, dass sie Klebstoff möchte. Sie klebt abgeschnittene Schnippsel auf ihr Bild.

Dann holt sie bunte Glassteine aus dem Regal und fordert mich auf mit ihr zu spielen. Das Spiel besteht darin, die Steine nach Farben zu sortieren.

### **Spiel mit anderen Kindern**

Danach gehen wir in den Eingangsbereich und spielen mit anderen Kindern Memory. Zu Beginn versucht Ayla wieder zu schummeln, ein Verhalten, das sie in der Einzelsituation längst abgelegt hat. Außerdem möchte sie lieber mit mir alleine spielen. Sie äußert den Satz „ich bin müde“. Nachdem sie zu Beginn eher ablehnend auf andere Kinder, die

mitspielen wollen, reagiert hat, lacht sie nach einer Weile zusammen mit Denisa. Wir spielen „Klatsch-Memory“, die beiden kommunizieren verbal nicht viel miteinander, haben aber zusammen sichtlich Spaß. Dies finde ich bemerkenswert, da Ayla sonst hauptsächlich mit türkischen Kindern kommuniziert.

Wir spielen, aus „4 erste Spiele“ von Ravensburger, das Spiel mit dem Schloss.

Einmal geht sie mitten im Spiel weg und bringt mir ein anderes Spiel. Als sie merkt, dass ich das begonnene Spiel mit den anderen Kindern weiterspiele, kommt sie zurück und setzt sich doch wieder an ihren Platz um weiterzuspielen .

Sie korrigiert einen Jungen, der ihren Namen falsch ausspricht.

In dieser Situation merke ich, dass Ayla, im Gegensatz zu manch anderen Kindern die mitspielen, gut mit Verlusten umgehen kann (ein Junge zum Beispiel fängt an zu toben als er mit seiner Spielfigur zurück laufen muss und weigert sich, dies zu tun. Als er merkt, dass seine Verweigerung nicht geduldet wird, verlässt er den Spieltisch) und das Vorlaufen mit der Spielfigur, zumindest beim Spiel mit dem Farbwürfel, beherrscht (ein anderes Mädchen weiß weder in welche Richtung sie laufen muss, noch scheint sie die gewürfelte Farbe in Zusammenhang mit den farbigen Kästchen zu bringen).

Mir ist heute auch aufgefallen, dass Ayla mich mehrmals mit meinem Namen angesprochen hat, was sie bisher selten und nur imitierend, wenn andere Kinder es taten oder mich nach meinem Namen fragten, getan hat.

### **Verhaltensbeobachtung 11: 15.1.2008**

Da ich heute erst ein Gespräch mit Frau Wagner, Aylas Erzieherin habe, spielt Ayla schon mit Özlem, als ich Zeit für sie habe. Die beiden wollen mit mir Memory spielen.

#### **Spiel mit anderen Kindern**

Da heute alle separaten Zimmer belegt sind, spielen wir im Eingangsbereich das Memory, das ich mitgebracht habe. Nach einer Weile stoßen andere Kinder dazu. Aufgrund der zu großen Lautstärke kann ich also keine Tonaufnahme machen, Ayla sagt jedoch wieder „Ich bin dran“ und „du bist dran“ und benennt einige Bilder. Sie ist unkonzentrierter als in der Einzelsituation, hält sich diesmal jedoch an die Spielregeln, obwohl andere Kinder, die mitspielen, dies nicht tun. Sie möchte nur manchmal spielen, obwohl sie nicht an der Reihe ist.

Ayla und Özlem verlassen nach einer Weile den Spieltisch und ich spiele mit den anderen Kindern weiter. Soweit das Memoryspiel es zulässt, kann ich Ayla beobachten, wie sie mit



Murat, einem kleinen türkischen Jungen der neu im Kindergarten ist, spielt.

### Bildungs- und Lerngeschichte

Als ich sie später hole, um mit ihr die Bildungs- und Lerngeschichte über das Janosch-Puzzle zu lesen, spielt sie immer noch mit ihm. Wir gehen in den Schlafrum, der nun frei ist. Ich bespreche mit Ayla die Bildungs- und Lerngeschichte, das Puzzle habe ich auch dabei.

Nach einer Weile kommt Murat dazu, er scheint sehr auf Ayla fixiert zu sein, die ihn etwas bemuttert. Der Junge spricht gar kein Deutsch. Während ich mit Ayla die Bildungs- und Lerngeschichte bespreche, spielt er mit Musikinstrumenten. Ich bitte ihn mehrmals darum leise zu sein, doch er versteht mich nicht.

### Puzzle

Ayla möchte das Puzzle noch einmal machen. Das tun wir und vergleichen unsere Handlungsschritte jeweils mit den Bildern der Bildungs- und Lerngeschichte.

Ayla erkennt, dass eine Figur auf einem Puzzle Punkte auf ihrem Kleid hat („Punte“). Sie hat also verstanden, was Punkte sind (die Rückseite des einen Puzzles ist gepunktet).

Später entdeckt sie auch Punkte auf den Vorhängen.

Sie benennt auch den Frosch und einen Schmetterling.

T: Genau Hm Die Punkte auf dem Kleid, super! Das  
A: Hä? Fosch! Hm... Schme-tter-li Ich Punt! (...) Ja  
*hat ein rot gepunktetes  
Puzzleteil*

T: Fenster Des sind die Vorhänge (...) Ah, aber  
A: (...) Hä? (...) hm (...) Ja! Bleid! Gell, bleid!  
*Versucht Teile 2 grün gepunktete Teile versucht Teile  
zusammenzufügen passen zusammen zusammenzufügen*

T: vielleicht sind hier nochmal Vorhänge Guck, hier is auch nochmal Hm ... Ah! Des  
A: Ja Ähm, Guck, so.

T: is (*unverständlich*). Dann kommt das da hin irgendwo. Und vielleicht gehört das auch dazu?  
A: Ja. äh...

T: super! (*lacht*) Der Tiger, der Tiger liegt im  
A: Ja! (*laut*) Punte, super! (*lacht*) (...) Äh, hier (*lacht*) hier guck ade hier bleid!  
*puzzeln*

T: Bett. Hm? (*lacht*) Der liegt im Bett. Vielleicht ist der  
A: Hier guck, ähm pass! Hier pass! Ja! Öhm, hi schlaf.

T: krank, hm? Guck mal, ich hab die Ecke hm? Guck mal, ich  
A: (...) Ja, die ba (*lacht*) (...) äh, hier de hab  
*puzzeln*

T: glaub das, das is das Bett. Und der Kopf hier.

A. Ja.

Nach einer Weile kommt Özlem dazu und hilft uns. Murat verlässt zwischendurch den Raum, kommt jedoch wieder. Er möchte beziehungsweise kann uns nicht beim Puzzle helfen.

Nach einer Weile fängt er an, das Puzzle kaputt zu machen. Ich vermute, er ist sauer, weil Ayla nicht mit ihm spielt. Als ich ihm das verbiete und auch Ayla und Özlem auf Türkisch mit ihm schimpfen fängt er an zu toben und zu schreien. Eine Erzieherin kommt und holt ihn.

## **Verhaltensbeobachtung 12: 22.1.2008**

### **Rollenspiel**

Heute wollte ich versuchen mit Ayla Rollenspiele zu spielen, anstatt isolierte Sprachtherapie mit ihr zu machen. Darum traf es sich gut, dass sie bereits im Puppenzimmer war, als ich kam. Wir spielten zusammen Kochen. Dabei zeigt Ayla, dass sie über die Scripts „Kochen“ „Backen“ und „Essen“ verfügt:

- wir schütten Zutaten zusammen. Dabei sind nur Töpfe und Schüsseln als Gegenstände vorhanden, die Zutaten sind also imaginiert.
- Rühren mit einem Löffel.
- Ayla führt dabei das Spiel, sie stellt mir eine Schüssel hin, reicht mir Zutaten etc. Ich imitiere ihre Handlungsschritte beim Kochen und begleite sie verbal, erzähle was ich koche, welche Zutaten ich in die Schüssel tue usw.
- Ayla stellt die Töpfe auf den Herd, ich mache sie darauf aufmerksam, dass sie die Herdplatte anmachen muss.
- Wir „essen“.
- Als ich sie frage, was sie denn gekocht habe, sagt sie „Schinecke“ (Schnecke) , „Blume“ und etwas auf Türkisch. (Mangel an Wortschatz?)
- Anschließend backen wir Kuchen. Ayla macht einen Schokoladenkuchen, ich einen Apfelkuchen
- Ayla knetet den Teig, schüttet immer wieder Zutaten dazu. Wieder imitiere ich sie dabei und begleite es verbal („noch ein bisschen Mehl“, „jetzt kommt ein Ei rein“)
- Till kommt dazu, er nimmt sich auch eine Schüssel, Ayla nimmt sie im weg und möchte

ihn wieder fortschicken („Geh weg“). Till bleibt trotzdem, als Ayla merkt, dass ich Till erlaube zu bleiben, toleriert sie ihn doch.

- Wir stellen den Kuchen in den Backofen, Ayla wollte ihn zuerst auf den Herd stellen.
- Murat kommt, Ayla und Murat freuen sich, die beiden sprechen türkisch miteinander.
- Murat darf beim Kuchen mitessen. Ayla deckt den Tisch und wir essen. (Murat steckt den Löffel in den Mund, Ayla und Till tun nur so).
- Wir räumen den Tisch ab, Ayla spült das Geschirr. Dabei imitiert sie das Geräusch von fließendem Wasser („Schsch..“).
- Murat holt eine Puppe („Baby“), legt sie hin, deckt sie zu, gibt ihr einen Kuss, Ayla legt sie woanders hin.
- Ayla und Murat holen noch mehr Puppen, die werden alle ins Bett gelegt und zugedeckt. Ayla sagt auch „Gute Nacht“

Anschließend gehen wir in das Bauzimmer und spielen ein bisschen mit Autos und mit Plastiktieren, daran findet Ayla aber nicht wirklich Vergnügen.

### **Musik**

Dann wollen Murat und Ayla beim Musikangebot teilnehmen, das dienstags immer von einer Frau, die dazu in den Kindergarten kommt, angeboten wird. Dabei werden Lieder gesungen und mit Instrumenten begleitet. Ayla bekommt Glöckchen, Murat eine Trommel. Das heutige Lied ist „Dornröschen war ein schönes Kind“. Ayla singt die richtige Melodie, aber nur das Wort „schön“ mit. Die Kinder sollen mal laut, mal leise, mal schnell, mal langsam mit den Instrumenten spielen. Ayla ist sehr aufmerksam, beobachtet was die anderen Kinder machen und spielt immer richtig.

### **Rollenspiel**

Nach dem Musik machen, gehen wir wieder in das Puppenzimmer. Nachdem wir ein Puzzle gemacht haben, schlägt Anita Ayla vor „Papa, Mama, Kind“ zu spielen. Ayla willigt ein.

- Anita teilt sich die Rolle der Mutter, mir die des Vaters und Ayla die des Kindes zu. Ayla gibt Murat die Rolle des Babies.
- Während Anita sich in der Küche zu schaffen macht, zieht Ayla Murat die Schuhe aus und will ihn ins Bett legen. Murat wehrt sich, Ayla möchte ihn mit Gewalt zwingen, ich greife ein und schlage vor zu kochen. Murat flüchtet.
- Ayla möchte kochen und gerät am Herd in Anitas Spielfeld. Anita argumentiert, dass sie die Mutter sei und darum koche. Ayla argumentiert gar nicht, sondern ignoriert

Anita. Ich rege Ayla dazu an, mit mir den Tisch zu decken.

- Ayla deckt für vier Personen (für Anita, Murat, sich und mich) Teller, Tasse, Messer und Gabel.
- Wir sitzen am Tisch, während Anita kocht. Ayla schenkt uns zu trinken ein.
- Anita telefoniert. Kurz darauf, tut dies auch Ayla. Sie spricht dabei türkisch.
- Ayla holt einen Apfel und eine Birne aus Plastik und tut so, als würde sie sie schneiden und schälen. Murat kommt wieder dazu. Später kommt noch ein anderer Junge und möchte mitessen. Er holt sich einen Teller, Ayla gibt ihm Besteck.
- Wir essen.
- Dann räumen wir den Tisch ab, Anita spült, die anderen trocknen ab. Das Abtrocknen war allerdings ein Vorschlag von mir.
- Die Erzieherin beginnt das Lied zu singen, bei dem die Kinder kurz im Kreis zusammenkommen, bevor sie aufräumen. Ayla ist die erste im Kreis.
- Die Erzieherin verteilt die Aufgaben. Sie bittet Ayla Murat zu erklären, was Sache sei, als dieser ein Spiel aus dem Regal holen möchte. Ayla spricht türkisch mit ihm, er setzt sich wieder hin.
- Wir räumen auf.
- Wir kommen im Kreis zusammen. Wir singen ein Lied, bei dem 1,2,3 in verschiedenen Sprachen gesungen wird. Ayla singt 1,2,3 richtig. Die Erzieherin fragt sie, ob sie wisse was 1,2,3 auf türkisch heißt. Ayla sagt etwas mit „Schlange“. Die Erzieherin versteht, dass Ayla von einem Lied spricht, das im Kreis manchmal gesungen wird.
- Auf Aylas Wunsch wird danach dieses Lied gesungen. Ayla macht die dazugehörigen Handbewegungen mit. Anschließend werden noch mehrere Lieder gesungen, bevor es Mittagessen gibt. Ayla beteiligt sich mit Freude.

## Beobachtungsbögen von FÜSSENICH

**November 2007:**

### **Beobachtungsbogen 1: Das Kind erweitert seine sprachlichen Fähigkeiten und geht kreativ mit Sprache um.**

1. Das Kind fragt nach, wenn es etwas nicht benennen kann.

nein

2. Das Kind teilt mit, wenn es etwas nicht versteht.

Sehr selten durch „Hä?“. Meistens tut sie so als hätte sie nichts gehört oder als hätte sie es verstanden.

3. Das Kind erfindet eigene „Wörter“ (Wortneuschöpfungen)

nein

4. Das Kind korrigiert sich selbst, um sich verständlicher zu machen (Selbstkorrektur)

nein

5. Das Kind korrigiert andere Sprecher/innen, wenn es Fehler vermutet (Fremdkorrektur)

nein

6. Das Kind verändert seine Sprache, wenn Zuhörer/innen es nicht verstanden haben (hörerinitiierte Selbstkorrektur)

nein

7. Das Kind hat Spaß mit Sprache zu spielen, indem es Reime und Sprachspiele erfindet.

nein

8. Das Kind imitiert Äußerungen.

- T: Hmm, lecker.  
A: Lecker.
- T: Dann darfst du die essen.  
A: Ich die essen.
- T: Der ist eingesperrt. Im Käfig.  
A: Käfiche
- T: Der will die fangen, gell?

- A: Ja, fang.
- T: Die backt Kuchen.
- A: Kuhe.
- T: Die sammeln Nüsse.
- A: Sammal Nüsse.

## Beobachtungsbogen 2: Das Kind stellt keine Fragen

### 1. Rückgriff auf Verständigungsformen aus der vorsprachlichen Kommunikation

- Zeigen mit dem Finger, „Des“, „Guck so“
- Schmetterling: pantomimische Darstellung

### 2. Vermeidungsstrategien

#### 2.1 Schweigen

- T: Hast du schon einmal Kirschen gegessen?  
A: [...]
- A: Du!!!  
T: Was soll ich?  
A: [...]
- T: Mhm, lecker! Was kriegt denn die Katze da zu essen?  
A: [...]

#### 2.2 Ausweichendes Verhalten

- T: Was soll ich machen?  
A: Aaaah!
- Blättert bei Bilderbuchbetrachtung weiter, wenn sie Frage nicht beantworten kann.

#### 2.3 Ausweichende Antworten

- Schön, gell?

#### 2.4 Antworten mit Ganzheiten

- T: Die (Katze) guckt aus dem Fenster raus.  
A: Ja.  
T: Die kommt nicht raus, die kann die Vögel nicht essen.  
A: Ja.
- A: Katze so.  
T: Die will den Igel streicheln?  
A: Ja!  
T: Und was macht der Igel?  
A: Ja.
- T: Was' n des?  
A: Ja.
- E: Hast du schon gefrühstückt?

- A: Ja. (*folgt Erzieherin zum Frühstückstisch*)
- ...so und so und so
  - des kommt, des kommt, des kommt hier, des kommt
  - Oh nein!

### 3. Ersetzungen von Wörtern durch

#### 3.1 allgemeine unspezifische Begriffe

#### 3.2 andere Wörter aus dem selben Wortfeld (semantisches Feld)

- A: Hh! Woffa! (*zeigt auf Gartenschlauch*)  
T: Genau! Ein Wasserschlauch, ein Gartenschlauch.
- Klein: „baby“ (Große Blume – baby Blume)
- Mama: Männer und Frauen in Bilderbüchern

#### 3.3 lautlich ähnliche Wörter

#### 3.4 andere Wörter

#### 3.5 Umschreibungen

##### 3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Situation

##### 3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Form

- Hund: „Wauwau“

### 4. Keine Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden

## Januar 2008:

### Beobachtungsbogen 1: Das Kind erweitert seine sprachlichen Fähigkeiten und geht kreativ mit Sprache um.

1. Das Kind fragt nach, wenn es etwas nicht benennen kann.

„is des?“ (beim Bild einer Eidechse, über ein Stück Plastik, das sie auf dem Boden gefunden hat, über einen Nagel)

2. Das Kind teilt mit, wenn es etwas nicht versteht.

Manchmal durch „Hä?“

3. Das Kind erfindet eigene „Wörter“ (Wortneuschöpfungen)

nein

4. Das Kind korrigiert sich selbst, um sich verständlicher zu machen (Selbstkorrektur)

nein

5. Das Kind korrigiert andere Sprecher/innen, wenn es Fehler vermutet (Fremdkorrektur)

Ayla korrigiert einmal einen Jungen, der ihren Namen falsch ausspricht.

6. Das Kind verändert seine Sprache, wenn Zuhörer/innen es nicht verstanden haben (hörerinitiierte Selbstkorrektur)

nein

7. Das Kind hat Spaß mit Sprache zu spielen, indem es Reime und Sprachspiele erfindet.

nein

8. Das Kind imitiert Äußerungen.

- T: Hmm, lecker.  
A: Lecker.
- T: Dann darfst du die essen.  
A: Ich die essen.
- T: Der ist eingesperrt. Im Käfig.  
A: Käfiche
- T: Der will die fangen, gell?  
A: Ja, fang.
- T: Die backt Kuchen.  
A: Kuhe.



- T: Die sammeln Nüsse.  
A: Sammal Nüsse.

## Beobachtungsbogen 2: Das Kind stellt keine Fragen

### 1. Rückgriff auf Verständigungsformen aus der vorsprachlichen Kommunikation

- Zeigen mit dem Finger, „Des“, „Guck so“
- Schmetterling: pantomimische Darstellung
- „Mama weg und ich hab so“, tut so, als würde sie weinen.
- „so machen“: zieht sich mit den Fingern die Mundwinkel zu einem Lächeln.

### 2. Vermeidungsstrategien

#### 2.1 Schweigen

- T: Hast du schon einmal Kirschen gegessen?  
A: [...]
- A: Du!!!  
T: Was soll ich?  
A: [...]
- T: Mhm, lecker! Was kriegt denn die Katze da zu essen?  
A: [...]

#### 2.2 Ausweichendes Verhalten

- T: Was soll ich machen?  
A: Aaaah!
- Blättert bei Bilderbuchbetrachtung weiter, wenn sie Frage nicht beantworten kann.

#### 2.3 Ausweichende Antworten

- Schön, gell?

#### 2.4 Antworten mit Ganzheiten

- T: Die (Katze) guckt aus dem Fenster raus.  
A: Ja.  
T: Die kommt nicht raus, die kann die Vögel nicht essen.  
A: Ja.
- A: Katze so.  
T: Die will den Igel streicheln?  
A: Ja!  
T: Und was macht der Igel?  
A: Ja.
- T: Was' n des?  
A: Ja.
- E: Hast du schon gefrühstückt?  
A: Ja. (*folgt Erzieherin zum Frühstückstisch*)
- ...so und so und so

- des kommt, des kommt, des kommt hier, des kommt
- Oh nein!

### 3. Ersetzungen von Wörtern durch

#### 3.1 allgemeine unspezifische Begriffe

#### 3.2 andere Wörter aus dem selben Wortfeld (semantisches Feld)

- Klein: „baby“ (Große Blume – baby Blume)
- Mama: Männer und Frauen in Bilderbüchern
- „Nase“ (Hase): Hamster
- „blau“ statt „rot“

#### 3.3 lautlich ähnliche Wörter

- „Nase“ statt „Hase“
- „Mund“ statt „Hund“

#### 3.4 andere Wörter

#### 3.5 Umschreibungen

##### 3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Situation

- Bett: „schlafen“

##### 3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Form

- Hund: „Wauwau“
- Frosch: „Quak quak“
- Elefant: „Tüdüü“
- Hase: „Nase, doing doing“ (imitiert Hoppeln)

### 4. Keine Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden



## **Versicherung**

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den 31. Januar 2008

Unterschrift: